

LÉIA MOLON PIRES

ROQUE JUNGBLUTH

**ESTUDO DA EFICIÊNCIA DAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM NO
ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR NA 5ª SÉRIE EM 2006 –
ESCOLAS SELECIONADAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ÁREA METROPOLITANA SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Contabilidade de Ciências Contábeis, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Formulação e Gestão de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Blênio César Severo Peixe

CURITIBA

2007

AGRADECIMENTO

Ao Prof. Blênio César Severo Peixe pela orientação na elaboração deste trabalho de conclusão de curso;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

O nosso especial agradecimento a todas as pessoas que colaboraram como sujeitos da pesquisa.

DEDICATÓRIA

Aos nossos familiares que sempre nos apoiaram e incentivaram para estudar, aos quais devemos, em grande parte, o que somos hoje.

Às nossas filhas, Débora, filha de Roque e Maria Angélica e Daniela Pires, filhas de Léia, pela compreensão e ajuda.

A minha esposa Jandira e meu esposo Celino, pelas palavras positivas. A todos os professores que fizeram parte do Curso de Gestão de Políticas Públicas. Enfim, a todos os colegas educadores e educandos, que acreditaram no nosso trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAB – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

SEED – Secretaria de Estado da Educação

RESUMO

PIRES, L. M. e JUNGBLUTH, R. **ESTUDO DA EFICIÊNCIA DAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM NO ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR NA 5ª SÉRIE EM 2006 – ESCOLAS SELECIONADAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO ÁREA METROPOLITANA SUL.** O projeto das Salas de Apoio à Aprendizagem teve início em 2004 por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação com o intuito de enfrentar o fracasso escolar na 5ª série. Porém, a metodologia utilizada na implantação e a estrutura escolar, revelaram que as salas de apoio foram pouco eficientes. Daí a intenção do presente trabalho, que a partir de autores consagrados, estuda a evolução do processo de aprendizagem e contribuir na construção de alternativas que garantam o sucesso escolar, especialmente na 5ª série do ensino fundamental. Os objetivos específicos que foram investigados são: estudo do processo de ensino aprendizagem a partir de autores consagrados; mapeamento, dentro do ambiente escolar, das dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à aprendizagem; observação das metodologias propostas para a sala de apoio à aprendizagem e sugestão de novas possibilidades de trabalho, que podem ser alternativas que venham a reduzir o índice de reprovação. O resultado das salas de apoio não foi significativo. Constatou-se que os índices de aprovação oscilaram muito pouco ou quase nada. Talvez o empenho da Secretaria de Estado da Educação devesse encontrar alternativas diferentes para o enfrentamento do fracasso escolar com eficácia.

Palavras Chave: Aprendizagem, Ensino, Avaliação da aprendizagem, Educação, Fracasso Escolar, Projeto Político Pedagógico, Salas de Apoio.

E-mail: roquejungbluth@uol.com.br e leiamolonpires@gmail.com

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO.....	II
DEDICATÓRIA.....	III
LISTA DE ABREVIATURAS	IV
RESUMO.....	V
SUMÁRIO	VI
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	5
3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO.....	7
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO	7
3.1.1. Principais Pensadores do Século XX.....	9
a) Piaget	9
b) Vygotsky	14
3.1.2. Metodologias Destacadas pelos Autores.....	16
a) Piaget.....	16
b) Vygotsky	19
3.2. ESTRUTURA ESCOLAR	21
3.2.1. Estrutura Escolar a Partir das Leis	21
3.2.2. Estrutura Escolar Seriada	23
3.2.3. Estrutura Escolar por Ciclos (bloco de séries).....	24
3.2.4. Estrutura de Fases ou Ciclos de Formação.....	24
3.3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	25
3.3.1. Aspectos Legais do Projeto Político Pedagógico.....	25
3.3.2. Projeto Pedagógico como Articulador do Trabalho Pedagógico.....	26
3.3.3. Projeto Pedagógico como Possibilidade da Escola Construir sua Autonomia	27
3.3.4. Projeto Político Pedagógico das Escolas Seleccionadas	28
3.4. APRENDIZAGEM E SEU CONTEXTO	32
3.4.1. Aprendizagem e seu contexto	32
3.4.2. O Aluno e a Educação	34
3.4.3. Compromisso da Escola com a Educação	35
3.5. EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ.....	37
3.5.1. Contextualização	37
3.5.2. Educação Básica do Paraná.....	38
3.6. ASPECTOS A DESTACAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	40
3.6.1. Processo Ensino Aprendizagem e a Construção do Conhecimento....	40
3.6.2. Índice de Repetência Escola	40
3.6.3. Avaliação da Aprendizagem	44
3.7. PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR	47
3.7.1. Fracasso Escolar e o Contexto Social	47
3.7.2. Fracasso Escolar e Contexto Escolar	49

3.8. METODOLOGIA APLICADA NAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM.....	52
3.8.1. Salas de Apoio à Aprendizagem: Critérios de Implantação	52
3.8.2. Profissional das Salas de Apoio à Aprendizagem	53
3.8.3. Perfil do Aluno das Salas de Apoio à Aprendizagem.....	54
3.8.4. Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar	55
3.8.5. Análise dos Resultados da Pesquisa Realizada.....	57
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
6. ANEXOS.....	67
6.1. ANEXO – I – SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM – 5ª SÉRIE – RESOLUÇÃO N.º 2008/04 - SEED	68
6.2. ANEXO – II – INSTRUÇÃO CONJUNTA 1º 04/04 – SEED/SUED/DEF	72
6.3. ANEXO – III – PROPOSTA METODOLÓGICA DE TRABALHO PARA A 5ª SÉRIE	76

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9394/96, no Artigo 32, estabelece "O Ensino Fundamental com duração mínima de oito anos é obrigatório, na escola pública, e terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo".

A partir da reflexão desse artigo da LDB e de dados estatísticos de escolas que integram o Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul, constata-se que os alunos que ingressam na 5ª série do Ensino Fundamental encontram-se com defasagem acentuada na aprendizagem no que tange à leitura, à escrita e ao cálculo.

Os alunos que ingressam na Rede Estadual de Ensino na 5ª série, na maioria, são oriundos da Rede Municipal de Ensino, que possui uma estrutura diferente do Sistema Estadual. Ao ingressar no sistema público estadual, os alunos se deparam com uma estrutura organizacional diferente daquela à qual estavam habituados. Esta mudança de sistema ocasiona para a criança problemas de ordem educacional, como, por exemplo, o número de alunos por sala de aula, da 1ª a 4ª séries (as turmas têm entre 30 a 35 alunos, no máximo, enquanto que as salas de aulas de 5ª a 8ª séries, tem 40 a 45 alunos). Outro aspecto que muda consideravelmente é o número de professores, passando de um ou dois para 8 a 10 profissionais. Além disso, é preciso considerar a profunda transformação biofísica, psicológica pela qual estão passando estes alunos, que

são crianças e adolescentes entre a faixa etária de 10 e 11 anos. Estas mudanças dificultam o desenvolvimento da aprendizagem, incidindo nos índices de reprovação, principalmente na 5ª série.

Essa situação problema é discutida em estudos e encontros entre município e estado, porém a discussão tende pelo viés de se encontrar um culpado. “De quem é a culpa? Os alunos são mal preparados nesta 1ª fase do Ensino Fundamental? Ou, quando chegam na 5ª série, sofrem um impacto estrutural e educacional e por isso não conseguem ter sucesso?”

Para enfrentar o fracasso escolar na 5ª série, a Secretaria de Estado da Educação criou e desenvolveu, a partir de 2003, o programa de salas apoio à aprendizagem, que tem por objetivo estender o tempo escolar dos alunos de 5ª séries com defasagens de aprendizagem na leitura, na escrita e no cálculo. Esse programa foi criado para resolver o problema da reprovação, porém constata-se que os objetivos não foram alcançados. Os índices de reprovação na 5ª série continuam elevados. É preciso aprofundar a reflexão e a ressignificação em torno das Salas de Apoio à Aprendizagem e discutir a sua eficiência ou não eficiência.

Para o funcionamento de uma sala de apoio à aprendizagem os requisitos necessários são: ter três turmas de 5ª séries no mesmo turno, possuir profissionais habilitados nas áreas de português e de matemática, disponibilizar um espaço físico adequado onde as aulas devem ser ministradas. A priori, o professor regente realiza um levantamento sobre os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, especificamente nas áreas da leitura, escrita e cálculo. Após a observação, verificação e análise dos obstáculos que estão

interferindo no processo de ensino aprendizagem dos alunos, encaminham-se esses para atendimento em Salas de Apoio.

Os dados do Censo Escolar de 2004, ano da implantação das salas de apoio, demonstraram que a taxa de aprovação na 5ª série foi de apenas 75,4% e a reprovação foi de 18,30%, a evasão foi de 6,30%, ou seja, apenas 2/3 dos alunos que entraram no sistema obtiveram sucesso; os demais permaneceram na mesma série (Censo Escolar 2004).

Constata-se que a proposta das salas de apoio à aprendizagem não se mostrou uma alternativa eficaz no enfrentamento do fracasso escolar. A sua implantação não representou mudanças significativas nos índices de aprovação na 5ª série. Daí que se fez necessário a reflexão mais aprofundada sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como investigação das metodologias aplicadas nas salas de apoio para, por fim evidenciar alternativas para o enfrentamento do fracasso escolar.

Diante do exposto, pergunta-se: Qual a eficácia do Programa de Salas de Apoio à Aprendizagem para enfrentar o fracasso escolar de alunos na 5ª série do Ensino Fundamental?

A presente pesquisa tem a intenção de estudar a evolução do processo de aprendizagem e contribuir na construção de alternativas que garantam o sucesso escolar, especialmente na 5ª série do ensino fundamental.

Os objetivos específicos a serem investigados são: estudar o processo de ensino aprendizagem a partir de autores consagrados; mapear dentro do ambiente escolar as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à

aprendizagem; estudar a metodologia implementada através da Sala de Apoio à Aprendizagem; evidenciar alternativas para reduzir o fracasso escolar.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho de conclusão de curso é de caráter exploratório. Estuda as salas de apoio à aprendizagem no tocante ao seu objetivo principal que é o enfrentamento do fracasso escolar, especialmente na 5ª série do ensino fundamental. Para tanto, foram selecionadas três escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul, focando especialmente os resultados alcançados por elas no ano de 2006.

Apesar de terem sido criadas para enfrentar o fracasso escolar na 5ª série, no que tange à leitura, à escrita e ao cálculo, consta-se que as salas de apoio à aprendizagem não alcançaram o objetivo. Daí a necessidade de se aprofundar a discussão em torno de sua eficiência. Para tanto, pergunta-se qual a eficiência das salas de apoio à aprendizagem no enfrentamento do fracasso escolar na 5ª série?

A resposta a essa pergunta foi investigada através de pesquisa bibliográfica e documental durante o desenvolvimento do presente trabalho de conclusão do Curso de Pós Graduação em Formulação e Gestão de Políticas Públicas.

Para tanto foram estudados os objetivos específicos abaixo:

O primeiro objetivo específico consistiu no Estudo do processo de ensino aprendizagem a partir de autores consagrados: Piaget e Wygotsky.

Para este objetivo foi adotado o seguinte recurso técnico: pesquisa bibliográfica baseada em fontes secundárias como livros, revistas e periódicos.

O segundo objetivo específico buscou mapear dentro do ambiente escolar as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à aprendizagem;

Este objetivo foi realizado com base em pesquisa bibliográfica em fontes secundárias como livros, revistas e periódicos e em pesquisa documental, por exemplo, os relatórios elaborados pelas escolas selecionadas sobre as principais dificuldades de aprendizagem.

O terceiro objetivo estudou a metodologia implementada através da Sala de Apoio à Aprendizagem.

Para alcançar este objetivo foi realizada uma pesquisa documental. Serviram como fonte de pesquisa documentos oficiais como a Instrução Conjunta n.º 04/04 – SEED/SUED/DEF e a Resolução n.º 208/2004 - SEED e os relatórios finais das três escolas selecionadas.

Por fim procurou-se evidenciar alternativas para reduzir o fracasso escolar.

Este objetivo foi realizado com base em pesquisa bibliográfica baseado em fontes secundárias como livros, revistas e periódicos e em pesquisa documental, por exemplo, os relatórios finais das escolas selecionadas.

3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO

Neste primeiro item serão abordados seguintes temas: contextualização sobre educação, os principais pensadores sobre educação do século XX, em especial, Piaget e Wygotsky: suas teorias e metodologias.

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO

Educação, tema que acompanha a humanidade desde a sua origem. Inicialmente se caracteriza pela observação, fazer igual, imitação. Acontecia pela vivência, pela convivência. Mas é ela que distingue o homem das demais espécies. Pensar em educação é um problema relativamente recente na história da humanidade. Os gregos foram os primeiros a teorizar, pensar sobre educação.

A educação pensada pelos gregos destinava-se apenas aos homens livres. Buscava o desenvolvimento do homem integral, que consistia na formação do corpo pela ginástica e a mente pela filosofia. Os romanos tiveram seus teóricos da educação. Em síntese, a educação romana era utilitária e militarista, organizada pela disciplina e justiça. O pensamento Medieval de educação fundamentava-se nos ensinamentos de Cristo, considerado o grande educador. As antigas práticas educacionais foram substituídas pelos ensinamentos de Cristo. O pensamento educacional renascentista procurou resgatar os valores da cultura greco-romana. A educação tornou-se mais prática e menos mecânica. Na idade Moderna, a educação passa por uma profunda transformação, provocada

principalmente pelo desenvolvimento das ciências. Torna-se mais realista. Um fim em si mesmo. Defendia-se uma educação científica, voltada para as necessidades da sociedade. Apesar de estar mais próxima às classes populares, questões de universalização do ensino ainda não eram colocadas. A partir do século XVIII que as camadas populares passam a exigir educação pública. Os iluministas defendiam uma educação laica, gratuita, oferecida a todos pelo Estado. É dessa época a idéia da unificação do ensino público. A partir dessa data, a educação passa a ocupar cada vez mais espaço na sociedade.

No Brasil, até o final do século XIX, a educação era reflexo da educação medieval. Foi graças à influência do pensamento iluminista, trazido por estudantes e intelectuais, que os rumos da educação começaram a mudar. Com o fim da Monarquia e a proclamação da República, a educação recebeu um novo impulso. Em 1890 foi criado o Ministério da Instrução. A promessa da República era levar a educação a sério.

Outro passo significativo foi dado com a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, que trazia em seu bojo grande otimismo pedagógico: reconstruir a sociedade através da educação. Em 1930, com a ascensão da burguesia urbana industrial ao poder, a educação ganha um novo impulso, passa a ter espaço nas preocupações do poder. São desse período o Manifesto dos pioneiros da educação nova, importante resultado de luta da ABE. Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Em 1961, foi aprovada a 1ª lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, depois de longos anos de debate. Durante o período de redemocratização, de 1945 a 1964, quando as liberdades democráticas eram respeitadas, a educação ganhou um

novo impulso com o debate em torno da educação popular (Paulo Freire), e o movimento de defesa da escola pública (educação formal). Os dois movimentos foram fundamentais na Assembleia Nacional Constituinte – 1987/1988. Na carta constitucional de 1988, foi dado o passo mais importante de todos os tempos no processo educacional brasileiro. A educação deixou o campo do debate para se tornar direito de cidadão, tornou-se lei, explicitado na Constituição Federal como (1988, Artigo 6º) “direitos sociais a educação”, e (1988, artigo 205) “dever do estado e da família”. Em 1996, foi aprovada pelo Senado Federal a Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96, que estabelece as leis, diretrizes e bases da educação no Brasil. Depois de longas décadas de uma educação elitista, o Brasil avançou significativamente em termos de legislação e universalização do ensino. Em 2005, foram contabilizados 56,5 milhões de matrículas.

3.1.1. Principais Pensadores do Século XX

Neste tópico serão abordados dois pensadores que influenciaram muito o pensamento pedagógico: Piaget e Wygotsky.

a) Piaget

O estudo do conhecimento tem desafiado os filósofos de todas as idades da história. Segundo PULASKI (1983, p. 16) “Os antigos gregos, e mais tarde no século XVII, os filósofos como Descartes, acreditavam que as idéias eram inatas na mente do homem. Outros como Locke, insistiam que a mente do bebê era uma “tábula rasa” e que todo o conhecimento provinha do ambiente, através dos

sentidos". Piaget, de acordo com PULASKI (1983, p. 16), discorda dessas duas concepções: "Ele não crê em idéias inatas, mas em um conhecimento construído por cada indivíduo na interação com o seu ambiente. Tampouco chega o indivíduo a conhecer passivamente recebendo e copiando o conhecimento do meio; ele o procura, organiza, assimila a seu estado anterior de conhecimento. (...) O conhecimento, a seu ver, desenvolve-se durante um longo processo de relacionar novas idéias e atividades às anteriores".

De acordo com Wadsworth, Piaget ao estudar o processo de conhecimento valeu-se de seus conhecimentos biológicos. Partiu do princípio de que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organização do meio ambiente. Constatou que a mente e o corpo não funcionam independentemente um do outro; que a mente submete-se às mesmas leis que governam a atividade biológica. Concluindo, dessa forma, que o desenvolvimento intelectual acontece do mesmo modo que o desenvolvimento biológico, WADSWORTH (1993, p. 1.) "Atos cognitivos são como atos de organização e de adaptação ao meio".

Segundo PULASKI (1983 p. 22), "a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico. É uma das duas tendências básicas inerentes a todas as espécies. A outra é a organização, a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes". Ainda segundo o autor (1983, p 23), "a adaptação ocorre através da organização; o organismo discrimina entre a miríade de estímulos e sensações com os quais é bombardeado e as organiza em alguma forma de estrutura. Esse processo de adaptação é então realizado sob duas operações, a assimilação e a acomodação".

Para compreender Piaget, o entendimento dos conceitos abaixo relacionado é fundamental:

1) Esquema Wadsworth define os esquemas como:

estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. (...) Assim sendo, os esquemas são tratados não como objetos reais, mas como conjuntos de processos dentro do sistema nervoso. Os esquemas não são observáveis, são inferidos e, portanto, são constructos hipotéticos. (WADSWORTH, 1993, p. 2)

Conforme PULASKI (1983, p. 24), “os esquemas incluem também esquemas de ação ou padrões de comportamento”.

O funcionamento acontece da seguinte forma: uma criança apresenta certo número de esquemas, que se pode comparar como fichas de um arquivo. Diante de um estímulo, essa criança tenta “encaixar” o estímulo em um esquema disponível. Assim, os esquemas são estruturas intelectuais que organizam os eventos como eles são percebidos pelo organismo e classificados em grupos, de acordo com características comuns.

Diante do exposto, pode concluir-se que os esquemas não são fixos, mas em permanente mudança, adaptação. Uma criança, quando nasce, apresenta esquemas abertos, e à medida que se desenvolvem, novos esquemas são necessários para classificar e organizar o meio. Por exemplo, a criança nasce com o esquema de sucção (de natureza reflexa). Suga tudo o que lhe é colocado na boca. Não diferencia inicialmente um dedo do mamilo. Porém, à medida que vai se desenvolvendo, aprenderá a diferenciar o mamilo da mãe de um brinquedo.

2) Assimilação: WADSWORTH (1983, p.5), assim define assimilação “é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes”. Ou seja, quando a criança tem novas experiências (vendo coisas novas, ou ouvindo coisas

novas) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui. Continua WADSWORTH (1983, p.5), “assim, assimilação pode ser vista como o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes”. Por exemplo, uma criança está conhecendo novos animais e até o momento ela conhece apenas cachorros, daí que, ao ver um cavalo, ela o classificará como cachorro.

3) Acomodação: Para WADSWORTH (1983, p.6), “acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas”. Continuando com o exemplo anterior: a criança apenas conhecia cachorros, porém, diante de novos estímulos (explicações), a criança poderá associá-lo a esquemas já existentes. Concluiu que o cavalo possui características semelhantes às de um cachorro, e o associa ao esquema de cachorro. Porém, algumas vezes isto não é possível. A associação não acontece. Segundo WADSWORTH (1983, p.6), existem duas possibilidades: a criança “pode criar um novo esquema no qual ela possa encaixar o novo estímulo ou pode modificar um esquema prévio de modo que o estímulo possa ser nele incluído”

4) Equilibração: Segundo WADSWORTH (1983, p.8), a teoria da equilibração trata do “balanço entre assimilação e acomodação. É o mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio-ambiente”.

A importância da teoria da equilibração é notada principalmente frente a dois postulados organizados por Piaget:

Primeiro Postulado: Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza.

Segundo Postulado: Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de

processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação (PIAGET, 1975, p.14).

O primeiro postulado limita-se a consignar um motor à pesquisa, e não implica na construção de novidades, uma vez que um esquema amplo pode abranger uma gama enorme de objetos sem modificá-los ou compreendê-los. O segundo postulado afirma a necessidade de um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação na medida em que a acomodação é bem sucedida e permanece compatível com o ciclo, modificado ou não. Em outras palavras, Piaget define que o equilíbrio cognitivo implica em afirmar que há presença necessária de acomodações nas estruturas e conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas.

Com propriedade WADSWORTH, afirma que a equilibração é necessária porque (1983, p. 7) “se uma pessoa só assimilasse estímulos, acabaria com alguns poucos esquemas cognitivos, muito amplos, e por isso, incapaz de detectar diferenças nas coisas”. O contrário continua WADSWORTH (1983, p.7) “também é nocivo, pois se uma pessoa só acomodasse estímulos, acabaria com uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, acarretando uma taxa de generalização tão baixa que a maioria das coisas seria vista sempre como diferente, mesmo pertencendo à mesma classe”.

Ainda segundo Wadsworth:

Se uma criança, ao experienciar um novo estímulo (ou um estímulo velho outra vez), tenta assimilar o estímulo a um esquema existente. Se ela for bem sucedida, o equilíbrio, em relação àquela situação estimuladora particular, é alcançado no momento. Se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado (WADSWORTH, 1983, p. 8).

Nesta linha de pensamento em torno da teoria das equilibrações, Piaget, segundo Lima, identifica três formas básicas de equilibração, são elas:

Em função da interação fundamental de início entre o sujeito e os objetos, há primeiramente a equilibrção entre a assimilação destes esquemas e a acomodação destes últimos aos objetos.

Há, em segundo lugar, uma forma de equilibrção que assegura as interações entre os esquemas, pois, se as partes apresentam propriedades enquanto totalidades, elas apresentam propriedades enquanto partes. Obviamente, as propriedades das partes diferenciam-se entre si. Intervêm aqui, igualmente, processos de assimilação e acomodação recíprocos que asseguram as interações entre dois ou mais esquemas que, juntos, compõem um outro que os integra.

Finalmente, a terceira forma de equilibrção é a que assegura as interações entre os esquemas e a totalidade. Essa terceira forma é diferente da Segunda, pois naquela a equilibrção intervêm nas interações entre as partes, enquanto que nesta terceira a equilibrção intervêm nas interações das partes com o todo. Em outras palavras, na Segunda forma temos a equilibrção pela diferenciação; na terceira temos a equilibrção pela integração (LIMA 1994, p.147).

b) Vygotsky

Para compreender uma teoria, e não perder o foco de discussão, que é fundamental neste momento, é necessário descrever o objeto de estudo que está sendo analisado.

Os alunos que freqüentam ou são encaminhados para a sala de apoio precisam ser compreendidos tanto pelos professores que ministram essas aulas, bem como pelos demais que fazem parte dessa relação, ou seja, professores, pedagogos, professores regentes, professores das salas de apoio e direção da escola.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é sem dúvida uma questão teórica central nos estudos de natureza psicológica, e Vygotsky é pensador que elucida a parte teórica que, se bem entendida, propicia que a prática educacional se efetive.

Ao estudar seu pensamento, vários problemas que são próprios da psicologia, poderiam ser resolvidos. Muitas vezes, o professor e a escola não

compreendem claramente os transtornos observados e nem conseguem fazer esta análise, que poderia auxiliar no ensino e na aprendizagem da criança.

Percebe-se que a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento ainda não é suficientemente discutida, permanecendo obscura por estar baseada em pressupostos vagos.

Assim como Piaget, Vygotsky explica essa relação pautado em princípios interacionistas.

Para discutir essa idéia, é preciso refletir sobre o que é inteligência e conhecimento. Para Piaget, estas palavras têm um significado, algo diferente do que usualmente tem para nós. Piaget usa ambos os termos para referir-se à mesma coisa: A inteligência adaptativa do indivíduo que habita ao adaptar-se ao maior número de situações.

Esse conhecimento é “conhecimento” no sentido amplo, e isto, para ele, e a mesma coisa que “a inteligência”. É diferente do conhecimento no sentido restrito do termo e refere-se a uma pequena informação.

Já para Vygotsky, e seus adeptos, especialmente Luria e o Leontiev, existe uma contínua interação entre as estruturas orgânicas e as condições sociais em que o aluno vive para compreendermos como o conhecimento se desenvolve. Através do contato com as outras pessoas mais experientes, o aluno vai por meio da linguagem se apropriar do conhecimento. Assim, o homem recebe a influência em sua vida de aspectos biológicos, sociais e individuais.

Através da fala e do comportamento de pessoas mais experientes é que se forma e se organiza o pensamento do indivíduo (aluno) que gradativamente adquire a capacidade de auto – regular. Por exemplo: quando uma pessoa mais

velha da o nome a determinados objetos, indicando para a criança as varias relações que estes mantêm entre si ela constrói formas mais completas e sofisticadas de conceber a realidade. Por exemplo, quando se mostra a uma criança de dois anos que o ferro é quente e queima ela modifica o conhecimento, pois o fato de se apontar para o objeto e falar provoca na criança essa modificação na percepção do seu conhecimento. Esse processo de internalização (processo ativo) possibilita que a criança se aproprie do social de forma particular.

Ela interioriza e transforma o conhecimento dentro de uma interação constante. Ao mesmo tempo, ela interage com o outro, e é capaz de se posicionar frente a esse. Quando a criança internaliza essas instruções ela modifica também suas funções psicológicas: atenção, memória, percepção e capacidade para solucionar os problemas.

3.1.2. Metodologias Destacadas pelos Autores

a) Piaget

Para o Programa de Salas de Apoio é necessário que a escola e, principalmente, o professor possuam a clareza de que é fundamental valorizar a construção social do conhecimento e a interação do professor no processo ensino aprendizagem.

O que seria pensar em uma metodologia direcionada pelo pensamento piagetiano? Após refletir sobre suas idéias e verificando o exposto no tópico anterior, que explica como se processa o seu estudo, o professor precisa colocar em prática estes conhecimentos para pensar em que caminho irá desenvolver em seu trabalho pedagógico.

Espera-se que o professor exerça seu papel específico na sala de aula, junto aos seus alunos, percebendo que precisa desenvolver uma prática pedagógica comprometida, procurando um caminho que seja viável para trabalhar com seu aluno. E isto é importante, pois é neste momento que o fazer pedagógico é refletido para ser colocado em prática.

Para uma compreensão mais clara sobre como desenvolver metodologias pautadas na teoria de Piaget, é necessário que se compreenda como se desenvolve o processo cognitivo. Para ele, a construção do conhecimento é um amplo processo que implica em duas dimensões: a intelectual e a sócio-moral, sendo o desenvolvimento cognitivo o ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem.

Como evidenciar este conhecimento piagetiano direcionado a uma metodologia de sala de apoio? Para Piaget, o conhecimento do aluno não é inato e sim dado ao sujeito pelo objeto externo e pela sua experiência, resultando de interações que se produzem na relação entre sujeito e objeto e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo.

O elemento que garante a evolução entre as formas biológicas e as formas de pensamento, para Piaget, é a ação, instrumento pelo qual o indivíduo estabelece o contato com os sujeitos externos e pode conhecê-los.

É, portanto, a partir do processo de interação em cada contexto social do qual o indivíduo faz parte que o ser humano constrói suas diferentes formas de pensamento.

Segundo esse autor, o sujeito conhece o objeto primeiro, assimilando-o a seus esquemas para, em seguida, acomodá-los, em um processo contínuo de

equilíbrio. No decorrer desse desenvolvimento, o aluno organiza e reconstrói seus esquemas diversificando-os e combinando-os. O sujeito está continuamente enriquecendo seus conhecimentos sobre a realidade, somando às experiências físicas a experimentação com seus próprios esquemas, os quais lhe permitem construir estruturas, formas lógicas e matemáticas, ou coordenações ou, ainda, combinações de esquemas que terão propriedades diferenciadas.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é contínuo e tem a origem no início da vida, nas reações reflexas do bebê. Evolui do período sensório-motor para o período pré-operatório, para o operatório-concreto e, posteriormente, para o operatório-formal, no qual o sujeito já será capaz de trabalhar com o raciocínio hipotético-dedutivo, em um processo de evolução dinâmica.

Como o desenvolvimento cognitivo é progressivo desde o início da vida do indivíduo, o processo de socialização percorre caminhos que necessitam ser compreendidos.

Em outras palavras, as ações interindividuais apresentam um modo peculiar relativo a cada estágio de desenvolvimento das estruturas cognitivas, associado às experiências de vida do aluno. Essa relação é observada no comportamento do aluno e através dela, compreendem-se os problemas que dificultam a aprendizagem.

Quando utilizamos a teoria de autores, principalmente como o caso de Piaget, isto permite encontrar um significado mais profundo para refletir sobre o que é velho e o novo, sobre o que é o prático, e, principalmente, de encontrar uma melhor didática para a formação do ser humano. Como diz Vera Maria Candau:

À Didática Geral tem por objeto a prática pedagógica. Ela procura provocar uma reflexão sobre seus pressupostos estruturantes do método didático, o papel de cada um e a articulação ente eles, a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, as diferentes abordagens da prática pedagógica e suas incidências concretas na dinâmica pedagógica, questões que perpassam por toda e qualquer prática educativa escolar, tais como: a questão do saber e do poder, o sentido da avaliação, o que se entende por disciplina, o papel do planejamento, entre outras. (CANDAU, 1995, p. 38).

Sendo assim, o professor deve conhecer o seu aluno para alcançar um estado de consciência que há de inspirar sua ação. Cabe a ele ser coerente, consistente, ser pertinente, ser aberto, democrático, humano. Todos estes atributos são fundamentais para que ocorra efetivamente o processo ensino aprendizagem.

b) Vygotsky

O pensamento Piaget é fundamental, pois é através dele que as teorias são repensadas e muitas vezes aplicadas no campo pedagógico. Porém, nem sempre são entendidas, e é necessário ter a clareza de que ainda são pouco usadas pelo magistério.

Para refletir o pensamento de Vygotsky e buscar caminhos para a construção do processo didático e metodológico, é preciso ter claro que a sua teoria está centrada na “zona de desenvolvimento proximal”. Esta zona seria o espaço de mediação entre o conhecimento do aluno e o conhecimento trazido pelo professor. O aluno traz para a sala de aula saberes específicos de seu mundo e de sua cultura. Cabe ao professor aproximar o conhecimento da sala de aula do conhecimento de mundo trazido pelo aluno. A interação entre esses dois tipos de conhecimento seria a zona de desenvolvimento proximal. À medida que o professor entende essa “zona de desenvolvimento proximal” permite que os

alunos elaborem os seus sistemas conceituais. A proposta seria de que o professor procure orientar os alunos em direção ao saber a ser ensinado.

O propósito não é de contrapor o pensamento piagetiano com relação à prática educativa, mas evidenciar que na perspectiva de Vygotsky os saberes são historicamente constituídos, desde a escrita até a matemática e os conceitos sobre a natureza. E esses saberes, ou boa parte deles, não poderiam ser adquiridos pelos alunos sem uma intervenção do professor, que ajudaria a construir a promoção de um pensamento lógico.

Ao analisar a prática educativa corrente percebe-se que é necessário rever os conceitos, para fazer a relação com o que se pretende ensinar, buscando fazer uma interação dos alunos com o saber ensinado. O papel do professor deve ser o de um orientador, sempre procurando respeitar o conhecimento do aluno.

O que se propõe na realidade é buscar usar o pensamento de Vygotsky da "zona proximal", nas metodologias de ensino-aprendizagem, o que seria realmente o ideal para desafiar os problemas metodológicos que o magistério enfrenta sobre a aquisição dos conhecimentos.

Nesse sentido, como já foi mencionado anteriormente sobre a compreensão da "zona de desenvolvimento proximal" implica em aceitar um controle do desenvolvimento pela aprendizagem. Quanto ao poder que os saberes escolares exercem sobre a aquisição, precisam ser retomados e repensados.

Essa idéia permite mostrar que o ensino escolar não é apenas uma transmissão e sim uma transformação consciente, que possibilita criar condições para o aluno tornar-se um cidadão atuante. Assim, a noção de aprendizagem será

de que ela acontece em variados ambientes, porém é na escola que ela assume a totalidade: lugar de estudo e pesquisa.

Ao longo da História da humanidade, a imagem de homem ideal que se desejava formar foi mudando. Do homem místico dos povos orientais antigos, passando pelo homem integral grego, pelo homem humanista romano, pelo homem da fé no período medieval, ao homem da razão e da ciência dos tempos modernos até chegar a imagem de pluralidade dos tempos atuais, a educação sempre teve em vista essas imagens de homem ideal que se deseja formar.

3.2. ESTRUTURA ESCOLAR

Neste tópico serão abordados os seguintes temas: a base legal da estrutura escolar existente no Brasil e sua concretização: estrutura escolar seriada, estrutura escolar por ciclos, estrutura escolar por fases ou ciclos de formação.

3.2.1. Estrutura Escolar a Partir das Leis

A Constituição Federal (1988, artigo 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, artigo 2º) definem a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Quanto à organização da estrutura escolar a Lei de Diretrizes e Bases permite que os governos observem as características regionais e locais, as diferentes clientela e

necessidades do processo de aprendizagem: (1996, artigo 23) “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB ainda prevê formas de progressão parcial (1996, artigo 24, inciso III) - “nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”, aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, aproveitamento de estudos e recuperação (1996, artigo 24, inciso V, b, d e e) “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Isto quer dizer que a finalidade da escola é comum: promover o pleno desenvolvimento da pessoa. Porém, quanto à forma de organização, cada unidade pode e deve ter características e formas de organização próprias, dependendo de sua localização geográfica e de sua clientela.

A partir da LDB, foram se constituindo no Brasil basicamente três modelos de organização da estrutura escolar.

3.2.2. Estrutura Escolar Seriada

A escola organizada em séries reflete a mesma lógica de uma linha de montagem industrial: a organização taylorista/fordista do trabalho. O Ensino Fundamental, no final do século XIX, deveria encarregar-se de formatar os trabalhadores ou na linguagem de Taylor “homens-boi”, tornando-os disciplinados, dóceis e de fácil adaptação.

Em decorrência dessa lógica, o currículo é tratado de forma estritamente técnica: as disciplinas consideradas essenciais para o mundo do trabalho moderno foram divididas ao longo da semana, cabendo a cada uma delas a duração de um tempo que permitisse ter mais do que uma matéria a cada dia. A divisão do ensino em séries foi planejada para que as provas finais antecedessem o período de contratação de novos operários. Com tais objetivos, os tempos estabelecidos para a escolarização foram tratados de forma absolutamente alheia às necessidades de formação humana e cidadã.

Do professor exigia-se que fosse um mero técnico em reproduzir conteúdos pré-estabelecidos. Os professores passaram a ser objetos de controle externo: enquanto os livros didáticos definiam a quantidade e o ritmo de conteúdos a serem repassados, o trabalho desenvolvido passou a ser controlado por meio dos diários de classe e o rendimento de sua produção (quantidade de alunos preparados para ingressar no mercado de trabalho, a cada ano) controlado por inspetores. Portanto, não cabia ao professor produzir e planejar os conteúdos e procedimentos de aprendizagem, o que resultava (e resulta) na fragmentação dos conhecimentos escolares: produto típico da escola organizada em séries.

3.2.3. Estrutura Escolar por Ciclos (bloco de séries)

A partir da década de 90, com a educação em pauta nos círculos políticos mundiais, governos estaduais, municipais e até o federal, de matizes ideológicos diversos, questionaram a estrutura seriada propondo novos modelos de organização do tempo escolar. Flexibilizaram a rigidez do sistema seriado organizando o Ensino Fundamental em ciclos que agrupam blocos de séries, propondo compreender currículo para além de listagens de conteúdos.

3.2.4. Estrutura de Fases ou Ciclos de Formação

A proposta de organizar os tempos escolares em ciclos de formação surgiu na França, em 1936, com Jean Zay, e ganhou novo impulso, anos mais tarde, após a 2ª Guerra Mundial, na reforma francesa Langevin-Wallon.

A escola organizada em ciclos de formação rompeu com a estrutura seriada e seus princípios ao redefinir o tempo escolar a partir dos educandos e educandas: de seus desejos, interesses e necessidades, a partir das interações de cada tempo de vida, ou seja, infância, adolescência, juventude e idade adulta.

Constata-se que a concepção de ciclos de formação pressupõe o direito a uma formação permanente e, para tanto, é preciso uma organização mais flexível e coletiva em seus tempos e espaços, que considere a diversidade presente no seu interior e exterior, buscando uma identidade profissional de cooperação, participação e luta em defesa dos direitos dos educandos e educandas, visando à apreensão da realidade, incentivando a pesquisa e a reflexão crítica.

Os ciclos de formação, na perspectiva do currículo, são entendidos como um projeto de formação dos sujeitos. O processo de aprendizagem não ocorre

fora do contato com o ambiente sócio-cultural e histórico que fornece aos sujeitos, e com eles (re) elabora conteúdos culturais (materiais ou simbólicos), interpretações, modos de agir, pensar, sentir, ser e intervir no mundo.

É necessário destacar que a organização escolar em ciclos de formação continua a encontrar no registro um instrumento privilegiado. O compartilhar entre educadores e registros contínuos do processo de ensino e de aprendizagem de seus educandos possibilitam o levantamento de hipóteses a respeito do que tem garantido ou dificultado a relação dos educandos com o saber, com a manifestação e construção de conhecimento. A concepção de ciclos de formação reforça a idéia de que todos podem ensinar e aprender.

3.3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O presente tópico abordará questões relacionadas ao projeto político pedagógico - PPP: aspectos legais, o PPP como articulador do trabalho pedagógico da escola; como possibilidade da escola construir sua autonomia e uma análise dos PPPs das escolas selecionadas.

3.3.1. Aspectos Legais do Projeto Político Pedagógico

A lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB no artigo 12 estabelece que os estabelecimento de ensino tem a incumbência de elaborar a sua proposta pedagógica. LDB (1996, artigo 12, inciso I) “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua Proposta pedagógica”. O Conselho

Estadual da Educação, na Deliberação 14/99, segue a mesma linha de raciocínio e afirma as diretrizes de como ela dever ser elaborada CEE, (1999, artigo 2) “A elaboração da proposta pedagógica, envolverá todos os segmentos da comunidade escolar”.

3.3.2. Projeto Pedagógico como Articulador do Trabalho Pedagógico

O projeto político pedagógico de acordo com VASCONCELLOS (2005, p. 169), como “a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade”. Para cumprir o seu papel de articulador é muito importante que o processo de elaboração seja de fato coletivo. Diz VASCONCELOS (2005, p. 179), “mais importante do que ter um texto sofisticado, é construirmos o envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, através da participação efetiva naquilo que é essencial na instituição”. Para Veiga, a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2001, p.13)

Constata-se, portanto, para que um projeto pedagógico de qualidade tenha sucesso algumas características são fundamentais: nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas

quais tais problemas aparecem; ser exeqüível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; ser construído continuamente, pois com produto, é também processo.

Finalizando com VASCONCELOS (2005, p. 179) “a comunidade ganha não porque através da elaboração coletiva surgem idéias mirabolantes, mas está no assumir juntos e conscientemente elementos que já despontavam na prática da instituição, mas que estavam subjugados”.

3.3.3. Projeto Pedagógico como Possibilidade da Escola Construir sua Autonomia

A autonomia da escola pública parece algo que não existe, pois as grandes questões em relação à escola estão fora do seu alcance. São definidas em outras instâncias, cabe à escola apenas cumprir. Por exemplo, a autonomia filosófica não é possível, pois seus fins e objetivos já estão estabelecidos pela sociedade e consagrados pela lei. A autonomia política, também parece não existir, pois se assim fosse cairia por terra o próprio conceito de sistema escola. Autonomia administrativa se restringe a pequenas despesas. O orçamento, execução e controle são regidos por leis federais e estaduais. Diante disso, faz sentido defender a autonomia da escola?

Acredita-se que sim. Não se trata de defender a autonomia integral, absoluta, pois como se percebe ela não seria possível. A autonomia possível, fundada na experiência dos autores deste trabalho, é uma autonomia relativa, construída à medida que a escola vai construindo o seu projeto pedagógico. É no aspecto pedagógico, modo de ensinar, de avaliar que a escola define a sua

identidade. É, portanto, dentro do seu próprio seio que a autonomia é construída. São novas relações humanas, modos de ensinar, de produção de conhecimento, de avaliar que nascem da construção coletiva do projeto pedagógico.

3.3.4. Projeto Político Pedagógico das Escolas Seleccionadas

Uma reflexão se faz necessária ao discutir-se o Projeto Político Pedagógico de uma escola. Para referenciar as três escolas estudadas é necessário relatar problemas que o município de São José dos Pinhais apresenta.

Ao estudar o pensamento de Vygotsky percebe-se que é fundamental compreender culturalmente e historicamente como as pessoas de um determinado espaço vivem, pensam, agem e se comportam. Não se trata de um estudo sociológico da realidade, mas fazer a ponte para a análise sobre o tipo de ensino que se desenvolve.

Assim, reporta-se ao pensamento do educador Paulo Freire que diz que é necessário estar compreendendo os problemas da cidade para poder se interar da realidade em que se vive. Constata-se que o ser humano não é um sujeito isolado, ele vive em sociedade e é necessário verificar como ela influencia o indivíduo na maneira de agir e pensar.

O Município de São José dos Pinhais. A partir da década de 90, sofreu um impacto populacional muito grande motivado pela vinda de empresas multinacionais. Grandes transformações ocorreram. Por outro lado, porém, a estrutura educacional não acompanhou essas transformações. Em 1990, o município de São José dos Pinhais tinha 26 escolas estaduais funcionando, para um contingente populacional de 70 mil habitantes. Hoje o município tem

aproximadamente 150 mil habitantes e o número de escolas passou para 27. Para não dizer que foi feito nada durante esse período, apenas três escolas foram construídas. Ou seja, a disponibilidade de vagas não atende a demanda existente.

Para discutir os problemas de aprendizagem que as escolas apresentam, é necessário verificar como a escola reflete sobre esta questão. Convém ter claro que já não se trata de entender o projeto político pedagógico da escola como até pouco tempo atrás se entendia; como sendo um conjunto de objetivos, metas, procedimentos, programas e atividades “à priori” determinados e explicitamente pensados e propostos, teoricamente bem organizados e explicitamente bem fundamentados em uma teoria eleita como a mais adequada à prática da educação desejada e posta como ideal a todas as escolas.

A Secretaria Estadual de Educação do Paraná, desde o ano de 2003, tem buscado através de cursos, capacitações com pedagogos e direções das escolas públicas discutir essas questões. Consta-se avanços: as escolas compreenderam que o projeto político pedagógico se situa no horizonte da escola. As escolas definiram que tipo de educação pretendem oferecer, o cidadão que pretendem formar, a sociedade que pretendem construir. E compreenderam, sobretudo, que o projeto político pedagógico nunca está acabado, mas está em permanente construção.

Porém, constata-se que as escolas ainda não amadureceram. Encontram dificuldade em estabelecer de forma clara e objetiva o marco conceitual, o marco situacional, e o marco operacional. Muitas delas procuram mascarar sua realidade apenas para cumprir burocraticamente a escrita do seu projeto e sua

apresentação para os órgãos competentes, não evidenciando em seu diagnóstico realmente as dificuldades da aprendizagem. Assim, quando, por exemplo, no marco situacional não são mencionados ou levantados estes problemas, o projeto não se efetiva em sua prática e a fundamentação do marco conceitual não contribui efetivamente para estar auxiliando nestes problemas que são fundamentais para os alunos desenvolverem seus conhecimentos e estar verificando realmente onde estão as dificuldades. Percebe-se que a teoria e o trabalho propostos no PPP acabam não acontecendo na prática do cotidiano escolar.

Após ler e analisar Projetos Políticos Pedagógicos desta jurisdição, principalmente das três escolas selecionadas, verificou-se a ausência de projetos que discutam os problemas referentes à aprendizagem e também a ausência de menção de como funciona a sala de apoio, como também a sala de recurso. Esta discussão não está presente mesmo sabendo que estes projetos e programas já estão implantados em vários estabelecimentos de ensino.

As salas de apoio à aprendizagem, objeto deste trabalho de conclusão de curso, não estão integradas ao todo da escola. Parecem mais um apêndice do que algo que faz parte do todo da escola. Em uma das escolas observou-se que quando os alunos ingressam na 5ª série, a equipe pedagógica da escola procura dialogar com a escola de origem dos alunos, com o intuito de dar continuidade ao trabalho. Porém constata-se que esse diálogo é vago; que existem tabus entre as escolas municipais e as escolas estaduais. As duas partes não conseguem chegar a um consenso sobre os problemas de aprendizagem, tornando o diálogo superficial. Em outra escola, a situação é a seguinte: é uma escola central e

recebe alunos de praticamente de todos os bairros de São José dos Pinhais, e não explicita em seu projeto pedagógico nenhuma preocupação com a 5ª série. A terceira escola selecionada localiza-se na periferia e recebe alunos especialmente de três escolas municipais. Não dialoga com essas escolas, porém explicita em seu projeto pedagógico um trabalho específico com a 5ª série (vide o projeto em anexo).

Não existe uma receita pronta para estar resolvendo estas questões que efetivamente acabam trazendo muitas dificuldades para a aprendizagem dos alunos, porém podem ser minimizadas pela construção dialogada do Projeto Político Pedagógico, que deve estar sempre em discussão. Cabe à escola fazer um bom diagnóstico de sua realidade (marco situacional), estabelecer um marco conceitual claro e definir um plano de ação de forma coletiva, que envolva todos os autores em questão.

Ao receber alunos de diferentes origens, é preciso repensar o caminhar que possibilite um diagnosticando que favoreçam o amadurecimento desses alunos que ainda são crianças e que, muitas vezes, não são percebidos e identificados como tais pelos professores das escolas estaduais, que acham que estes alunos possuem maturidade suficiente para estar acompanhando seus ensinamentos de uma forma crítica, disciplinar e achando que eles estão compreendendo realmente o saber científico. É preciso identificar a “zona proximal” de Wygotsky para produzir conhecimentos sem superficialidade. Outras questões serão retomadas na discussão das metodologias desenvolvidas pelos professores de sala de apoio.

3.4. APRENDIZAGEM E SEU CONTEXTO

O tema deste tópico é a aprendizagem e seu contexto, o aluno e a educação, e o compromisso da escola com a educação.

3.4.1. Aprendizagem e seu contexto

Para analisar a educação hoje em nosso país, é necessário fazer uma rigorosa reflexão crítica sobre a problemática educacional e buscar caminhos para que haja uma promoção efetiva e comprometida com a construção de uma sociedade solidária e democrática.

Neste contexto, situam-se os sistemas educacionais que não constituem os únicos espaços de formação do conhecimento. Mas, desde a construção dos modernos sistemas de educação de massa, iniciada na Europa na transição do século XVIII para o século XIX, a escola se tornou um espaço central de integração social e de formação para o trabalho. A escola hoje passou a ser de massas, uma escola cujo princípio é ensinar muitos como se fossem um só.

Então, é necessário refletir o que é ensino e aprendizagem? Estes são tão antigos, mas adquirem cada vez mais importância, principalmente para os professores.

Partindo-se dessa idéia, percebe-se que não é só a escola o único lugar onde se aprende ou ensina. Em casa, na rua, no trabalho, no lazer, em contato com a tecnologia, sempre se aprende, em várias situações ocorrem o ensino e a aprendizagem.

Assim, o ensino e a aprendizagem se constituem atividades muito próximas das experiências dos seres humanos. Aprende-se quando se introduz alterações na forma de pensar e agir, e ensina-se quando partilha-se com o outro, ou com o grupo, a experiência de saberes acumulados.

Refletir sobre a aprendizagem é, sobretudo indagar-se sobre a natureza e variedades de aprendizagens a que estamos expostos, as variáveis e os mecanismos que interferem no processo, as propostas que os estudiosos encontram para explicá-las e incrementá-las. Assim, antes de aderir a qualquer concepção sobre o modo de ensinar, o importante é refletir sobre sua finalidade.

O ensino visa à aprendizagem. Mas o que é aprendizagem? É um fenômeno bastante complexo, e existem muitas teorias sobre ele.

Há a necessidade de perceber que a aprendizagem não é um processo de aquisição de conhecimentos, conteúdos ou informações. Aprendizagem é um processo de aquisição e assimilação de novos padrões e forma de perceber, ser, pensar e agir. Enfim, pode-se dizer que ela é a mudança de comportamento, ou seja, são todas as transformações que a escola e o professor provocam no aluno, nas maneiras de pensar, agir e sentir. Sendo assim, temos, por exemplo, diferentes tipos de aprendizagens: a motora, cognitiva, emocional.

Focalizando as salas de apoio estudadas, seria importante que nas propostas pedagógicas das escolas selecionadas estivesse fundamentado claramente como a escola compreende este processo, pois só assim os avanços seriam significativos.

O comprometimento da escola está efetivamente em levantar situacionalmente as necessidades que os alunos possuem ao ingressar na

segunda fase do Ensino Fundamental. Não basta apenas descrever nas propostas de onde vêm os alunos, mas sim criar indicativos que possam estar realmente buscando superar as defasagens de aprendizagem uma vez que o papel da escola é trabalhar o ensino e a aprendizagem.

3.4.2. O Aluno e a Educação

O início do século XXI está repleto de mudanças que muitas vezes tornam-se demoradas para serem percebidas, e é angustiante acompanhá-las, pois se manifestam cada vez mais rapidamente. Essas transformações confundem a compreensão da realidade. Além disso, as capacidades de análise das teorias educacionais tornam-se difíceis de acompanhar. Contudo, apesar dessas dificuldades, há a necessidade de estar sempre pesquisando e buscando alternativas que possam estar ajudando e inovando a compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem.

E o aluno, como está sendo visto nesta perspectiva pela escola? À primeira vista, constata-se que o esforço seria desnecessário. Em outras palavras os professores já teriam esta resposta, isto é, eles, mais do que ninguém, já conhecem os seus alunos.

Este conhecer seria entendido como a própria dinâmica escolar. Afinal de contas os professores lidam com alunos o tempo todo: eles são objetos de sua atenção e do seu trabalho. Será que conhecem profundamente? Percebem como os alunos irão desenvolver os saberes e como estão desempenhando o processo ensino-aprendizagem? Sabem exatamente como estes alunos se comportam em sala de aula, nos corredores e no pátio? Vamos mais além, em suas casas, no

local de laser, enfim fora do espaço escolar. Que tipo de vida levam, como se situam, que problemas enfrentam? Para refletir estes questionamentos, é necessário perceber que eles são mais que alunos daquele momento vivenciado dentro da própria sala de aula, são sujeitos complexos, com muitas dimensões para além daquelas de educandos; e são sujeitos que possuem aspirações e desejos. É muito importante que se tenha esta clareza nesta conjuntura histórica senão corre-se o risco de estar trabalhando superficialmente com a educação. Estes alunos que estão sendo estudados neste trabalho de conclusão de curso são alunos oriundos da grande massa da escola pública e são vieram, em sua maioria, da rede municipal de ensino, que possui um sistema de ensino bastante diferenciado do estadual. Isto reflete uma série de questionamentos que merecem ser estudados e compreendidos pelos educadores. Assim, esta pesquisa procura apenas evidenciar problemas das dificuldades de aprendizagem que são percebidos na rede estadual e muitas vezes nem chegam a ser superados.

3.4.3. Compromisso da Escola com a Educação

Para começar a pensar nestas questões, é necessário compreender que vivemos em constantes mudanças, e uma delas ocorre com o sistema de comunicação de massa. Como é visto, vivemos em um momento marcado pelas novas tecnologias da informação. Temos o telefone celular, o computador e a internet. Além disso, o alcance mundial da TV e a importância crescente da mídia aceleram o fluxo de mensagens e a importância desse tipo de informação na vida social e no modelo de experiência de vida das famílias. As linguagens que permeiam o cotidiano nos remetem, enquanto educadores, a sempre estar

questionando o que realmente é aprender e como surge o conhecimento. No passado, para responder essa questão bastava recorrer à escola tradicional, que responderia que se aprende numa boa escola, com bons professores. Ou seja, o conhecimento surge mediante a aprendizagem. E como surge a aprendizagem? Ora, mediante o ensino. Nessa visão, uma boa aprendizagem seria o resultado normal de um bom ensino e o estudo disciplinado. Porém, como se constata, esta equação entrou em crise. Os avanços científicos mostram que a vida é essencialmente aprender, e que isto se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida. Parece que se trata de um princípio abrangente relacionado com a essência do "estar vivo", que é sinônimo de estar interagindo como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso, desde o plano biofísico até o plano mais abstrato. Assim, nesta visão, os aspectos cognitivos merecem uma atenção especial.

A dificuldade em aprender refere-se às situações de ordem sintomática e pode apresentar um comportamento diferenciado e que muitas vezes não é compreendido pela escola.

Hoje, discute-se muito a questão da saúde e sabe-se que os problemas podem ser de ordem alimentar, ocasionando disfunções que prejudicam o desenvolvimento cognitivo. Problemas neurológicos provocam ansiedade, angústia e também dificultam o processo de aprendizagem. Devemos lembrar ainda dos problemas familiares que estão cada dia mais complexos, pois a família possui hoje sua constituição de forma diferenciada e a presença da mãe tornou-se distante da criança, já ela também precisa estar complementando ou muitas vezes assumindo o gerenciamento familiar.

Assim, estes e outros fatores que às vezes não são percebidos precisam ser estudados e entendidos para que a escola possa estar criando mecanismos que ajudem estes alunos a estarem superando suas dificuldades. Este seria o grande compromisso que se espera em especial no ensino fundamental que é considerado a descoberta dos saberes.

3.5. EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ

Depois de uma breve contextualização sobre o Paraná serão abordados aspectos específicos da educação básica no Paraná.

3.5.1. Contextualização

A partir dos anos 70, o Paraná está passando por profundas mudanças demográficas, com o processo migratório da área rural para a urbana. Segundo o IBGE, em 1970, a população urbana do Paraná alcançava apenas 36,1%, e pelo Censo de 1980, a população urbana havia crescido para 58,6%. Ficou, portanto, evidenciado que a partir da década de 70, a população paranaense estava migrando para as cidades. Processo que não parou mais. Em 1991, a população urbana chegou aos 73,4%, e no ano de 2000, a população urbana alcançou 81,4%.

Essa mudança demográfica reconfigura a realidade do Paraná. As áreas agrícolas se esvaziam e a população se concentra nas áreas urbanas, principalmente no entrono de cidades pólo: Curitiba e Região Metropolitana, Londrina, Maringá e Cascavel.

Concomitante ao processo de urbanização foi ocorrendo o declínio das taxas de crescimento. O resultado dessa transformação foi o envelhecimento da população. Segundo dados do IBGE, entre 1970 e 2000, a população paranaense até 14 anos caiu de 45% para 28,9%. Os jovens entre 5 e 14 anos, que somavam 29,0% em 1970, em 2000 são apenas 19,45%. Em contra partida, a população entre 15 a 64 anos, subiu de 52,2% em 1970, alcançou 65% em 2000. A população com faixa etária entre 15 e 19 anos tendeu a permanecer estável, variando de 11,1% em 1970 para 9,8% em 2000.

Essa dinâmica populacional cria novos desafios para o governo estadual, obrigando-o a redimensionar os programas já existentes. Na área da educação surgem novos desafios. Diminui a pressão por vagas. Em algumas áreas rurais sobram vagas, enquanto nos centros urbanos, o crescimento da população urbana, faz aumentar a pressão por vagas. Cresce também a pressão por vagas no ensino médio. Outro desafio que é colocado é a questão da qualidade.

3.5.2. Educação Básica do Paraná

Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 211, parágrafo 2º e 3º, “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.” No Paraná, especialmente a partir de 1991, o governo estadual passou a incentivar a municipalização através do Termo Cooperativo de Parceria Educacional. Através do termo, o Paraná transfere para os municípios a pré-escola, o primeiro ciclo do ensino fundamental, da primeira a quarta série, a educação especial, e a primeira fase do ensino supletivo o resultado desse

processo de municipalização foi a oferta de um maior número de vagas. Na pré-escola, por exemplo, em 1991 as matrículas eram de apenas 156 mil, em 2000 esse número saltou para 217 mil e para 253 mil em 2006. Sendo que a rede municipal saltou de 90 mil (1991) para 180 mil em 2006. Isto representa o crescimento da oferta de vagas para as camadas mais pobres da população.

Com relação à primeira fase do fundamental constata-se um crescimento da participação dos municípios. Em 1991, a rede municipal respondia por apenas 598 mil matrículas, aumentando para 735 mil em 2006. A participação do estado caiu nesse nível de ensino, passando de 988 mil para apenas 30 mil em 2006. A rede particular permaneceu praticamente estacionada ou até declinante.

Outro dado relevante da transferência de responsabilidades para os municípios permitiu ao estado o aumento do número de vagas para o ensino médio. Em 1991, o Paraná contava com apenas 236 mil alunos matriculados no ensino médio. Em 2006 esse número saltou para 480 mil matrículas.

Dependência administrativa	Creche	Pré-Escola	Educação Especial (Incluídos)	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais	Ensino Médio
Federal	88	87	0	0	0	2.020
Estadual	6	692	11.34	30.984	729.032	418.495
Municipal	71.937	180.314	11.821	735.958	25.320	0
Particular	35.014	71.747	491	71.986	66.623	60.012

Fonte: Dez anos de educação no Paraná, 2002.

3.6. ASPECTOS A DESTACAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Neste item serão abordados os principais aspectos do processo ensino e aprendizagem, índices de repetência e evasão escolar e avaliação da aprendizagem escolar.

3.6.1. Processo Ensino Aprendizagem e a Construção do Conhecimento

Segundo os interacionistas, o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o seu meio físico e social. O sujeito age no seu meio, retira desse meio o que lhe interessa, ou seja, realiza as abstrações, e forma um novo conhecimento. É nesse movimento de ação e interação do indivíduo com o seu meio que acontece o conhecimento, ou seja, acontece a aprendizagem. Nas palavras de PIAGET (1959, p. 386), “as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito e outro de acomodação às coisas”. Mas o que tem isso a ver com o ensino aprendizagem que se pratica nas salas de aula? Se a concepção de conhecimento de professor for empirista ou apriorista, ele exigirá que seu aluno apenas reproduza conhecimento em vez de construí-lo. Caso o aluno não o consiga fazê-lo, normalmente é rotulado como aquele que não aprende. Taxado de desinteressado, desmotivado. Mas por outro lado, se a epistemologia do professor for construtivista, ele compreenderá o aluno como uma síntese

individual da interação com o seu meio e, portanto desenvolverá uma prática escolar que procurará levar o aluno a interagir com os conteúdos. Avaliará o aluno de acordo com a sua capacidade de interação e construção de novos conhecimentos.

Assim, a construção do conhecimento é entendida como resultante das adaptações do aluno, ao meio, envolvendo dois mecanismos reguladores: a assimilação exercita os esquemas já construídos, pela qual ele se apropria desses dados, incorpora-os, e a construção do conhecimento apóia-se num sistema de ação que visa equilibrações sucessivas: o sujeito assimila, acomoda e alcança um novo equilíbrio que é sempre provisório: fica pronto sempre a ser novamente desafiado, entrar em desequilíbrio, assimilar e continuar o processo novamente.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Assim, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes no ciclo do desenvolvimento humano: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se, das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Para ele existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento, porque não

é em qualquer etapa da vida que um indivíduo pode resolver problemas com a ajuda de outras pessoas.

Partindo desses dois níveis, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o conhecimento real e o potencial; nela estão as funções psicológicas ainda não consolidadas.

Portanto para VYGOTSKY (1975, p. 112). “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

3.6.2. Índice de Repetência Escola

Segundo os interacionistas, a aprendizagem é uma realidade presente em no dia a dia. Aprende-se ao interagir com o meio no qual vive-se. Segundo ANTUNES (2001, p. 13) “a aprendizagem pode ser efêmera, sendo logo esquecida pelo cérebro; outras vezes é guardada por ele, e se necessário, fácil de ser retomada”. Trata-se, no primeiro caso, de uma aprendizagem mecânica e no segundo caso de uma aprendizagem significativa. Segundo ANTUNES, (2001, p. 13) “a aprendizagem significativa precisa ser praticada em sala de aula”.

Sob o ponto de vista metodológico a concepção interacionista de aprendizagem interfere diretamente na prática pedagógica do professor. Se a concepção de conhecimento de professor for empirista ou apriorista, ele exigirá que seu aluno apenas reproduza conhecimento em vez de construí-lo. Caso o aluno não o consiga fazê-lo, normalmente é rotulado como aquele que não

aprende. Taxado de desinteressado, desmotivado. Mas por outro lado, se a epistemologia do professor for construtivista, ele compreenderá o aluno como uma síntese individual da interação com o seu meio e, portanto desenvolverá uma prática escolar que procurará levar o aluno a interagir com os conteúdos. Avaliará o aluno de acordo com a sua capacidade de interação e construção de novos conhecimentos. Segundo ANTUNES, (2001, p. 14), quando se considera a aprendizagem sob esse ponto de vista só “não aprende o aluno que é mal estimulado para interagir sobre os objetos do mundo”.

Para ilustrar a presente concepção pode-se utilizar a seguinte imagem: se jogar-se um monte de palitos de fósforos sobre anzóis muito provavelmente poucos ficarão pendurados ao levantarem-se os anzóis. Porém se jogarem-se anzóis sobre os anzóis é bem mais provável que os anzóis ficarão presos uns nos outros em grande quantidade. Assim é a prática do professor, se ele ministrar o conteúdo sem conexão com o mundo do aluno colherá o fracasso escolar, porém se ele ministrar o conteúdo como se estivesse jogando anzóis sobre anzóis provavelmente ele colherá sucesso de seus pupilos. A falta de uma prática pedagógica adequada no processo de ensino aprendizagem talvez justifique um pouco dos elevados índices de reprovação. Dados do Censo Escolar de 2004, ano da implantação das salas de apoio, demonstraram que a taxa de aprovação na 5ª série foi de apenas 75,4% e a reprovação foi de 18,30%, a evasão foi de 6,30%, ou seja, apenas 2/3 dos alunos.

Taxas de rendimento escolar por nível de ensino série e dep. Administrativa – 2004, no Estado do Paraná:

	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total
Aprovação	75,4	77,4	80,3	82,7	79,2
Reprovação	18,3	16,7	13,8	10,6	14,8
Evasão	6,3	5,9	5,9	6,7	6,0

Fonte: Censo Escolar 2004

3.6.3. Avaliação da Aprendizagem

Segundo os interacionistas, a aprendizagem é processual, “a aprendizagem é de natureza processual. Quem está aprendendo não passa de um dia para outro de uma situação de nada saber para a de tudo saber, mas fez um percurso de idas e vindas” (Raízes e Asas). A avaliação com parte constitutiva do processo de ensino aprendizagem deve ser de natureza processual também. Segundo LUCKESI (1996, p. 43) “a avaliação da aprendizagem a escola deverá ser diagnóstica. Terá que ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”. Ao professor cabe a função de ser o companheiro de jornada de cada aluno, o ajude a encontrar o caminho de seu progresso. Empregada nesta perspectiva, a avaliação deixa de ser o terror dos alunos, de ser autoritária, unilateral, e passa a ser um elemento fundamental no crescimento rumo a autonomia de cada educando.

Não trata-se de diminuir o rigor das avaliações. Antes pelo contrário, sendo diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo rigor possível, pois servirá como base para a continuação dos trabalhos. “É através dela que o professor obtém informações básicas sobre quantos e quais alunos estão conseguindo realizar as

atividades, onde estão concentradas as dificuldades e de que maneira são” (Raízes e Asas).

Segundo LUCKESI (1996, p. 176), além da função acima descrita, “a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador”. A partir da avaliação, educador e educando percebem a situação na qual se encontram. Perceber as condições na qual se encontram é de fundamental importância para dar um passo à frente. O educando se autocompreenderá com a ajuda do professor, mas este se autocompreenderá no seu papel de professor: seu modo de ser, suas habilidades, seus métodos...

Decorrente desta função LUCKESI (1996, p. 176), afirma que a avaliação tem “a função de motivar o crescimento”. A partir do momento que educador e educando tomam consciência da situação em que se encontram, nasce a motivação para continuar crescendo. É o desejo de melhorar cada vez mais. Alcançar melhores resultados. Decorrendo ainda segundo LUCKESI (1996, p. 176) “a função de aprofundamento da aprendizagem”. Trata-se de fazer da avaliação uma oportunidade para aprender. Fazer um exercício a mais ou fazê-lo novamente é uma forma de aprender, assimilar o que já foi aprendido. “Os exercícios que são executados na prática da avaliação podem e devem ser tomados como exercícios de aprendizagem” (Luckesi: 1996).

Por ultimo LUCKESI (1996, p. 177) afirma que a avaliação tem “a função de auxiliar a aprendizagem”. Trata-se de descobrir as necessidades do educando na perspectiva do crescimento. Para isto o professor precisa ter o coração aberto. Livrar-se de pré-julgamentos, classificação dos alunos.

Para que a avaliação cumpra as funções acima especificadas, é preciso, segundo Cipriano Luckesi, estar atento aos instrumentos de avaliação, pois é através deles que os educandos se manifestam. Revelam a situação na qual se encontram. Ela é fonte de motivação e aprendizagem.

Em primeiro lugar, afirma LUCKESI (1996 p. 177) “é ter consciência que é através dos instrumentos de avaliação que o educando manifesta sua intimidade”. Por isso, compete ao educador não aproveitar-se dos instrumentos de avaliação para chantagear o educando, tomar posse dele. É preciso respeitar a manifestação do educando, acolhendo-a com carinho, usando-a no seu objetivo próprio: diagnosticar a aprendizagem para reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo LUCKESI (1996, 9 177) o professor precisa “articular os instrumentos de avaliação com o conteúdo ensinado e aprendido. Não se pode cobrar do educando o que ele não aprendeu”. A amostra deve cobrir todos os conteúdos ensinados. Conteúdos não essenciais não devem nem ir para o planejamento, muito menos para avaliação. Compatibilizar níveis de aprendizagem. Um instrumento de avaliação não deve ser nem mais fácil nem mais difícil do que foi ensinado e aprendido. Além disso, o instrumento de avaliação deve ser claro e compreensível. Nunca deve confundir o educando. A correção deve acontecer sentido positivo. Não deve servir para humilhar, pisar, punir, vingar-se... A devolução deve ocorrer de modo a evitar comparações. É fundamental que as respostas sejam comentadas, problematizadas: as incompletas, as incompreensíveis, as que mostram que o aluno não entendeu o que foi pedido.

3.7. PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Neste tópico serão abordados os temas fracasso escolar no contexto social e fracasso escolar no contexto escolar.

3.7.1. Fracasso Escolar e o Contexto Social

A Constituição Federal de 1988 (Artigo 60, § 6º) determina a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB incentiva os sistemas de ensino a adotarem propostas político-pedagógicas com medidas para superar as distorções idade série, com correção de fluxo escolar, regime de ciclos, promoção automática. Com a finalidade do problema da defasagem idade/série, presente nas escolas brasileiras, que é considerada, junto com a repetência, uma das faces do fracasso escolar no Brasil. Porém, consta-se que as escolas não estão preparadas para cumprir com o seu papel:

Excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar e excluem-se finalmente do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa. (BARRETO, 1991, p. 108),

No entanto, os dados sobre acesso a educação brasileira demonstram que existe uma distorção entre os três níveis de ensino que compõem a educação básica, quais sejam, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Segundo dados do PNAD/2003, apenas 36,5% das crianças de 0 a 6 anos têm acesso à educação infantil e segundo o IBGE de 2000, 94,3% das crianças de 7 a

14 anos estão freqüentando a escola e 33,3% dos jovens de 15 a 17 anos têm acesso ao ensino médio.

Dados do IBGE/2000 revelam que existem no Brasil aproximadamente um milhão e meio de crianças de 7 a 14 anos sem matrícula e/ou evadidas das escolas o que representa que 5,5% da população brasileira, nessa faixa etária. Fato mais alarmante destes dados é que eles não se referem ao acesso. Alunos têm sua permanência comprometida por fatores diversos: desigualdades sócio-econômicas, raciais, regionais e de localização.

Por exemplo, 55,5% da população rural têm menos de quatro anos de estudo contra 25,9% da população da zona urbana e 60,6% da zona rural contra 88,1% da população urbana tem menos que oito anos de escolaridade. Outro dado relevante a ser levado em conta quando se analisa o fracasso escolar é a situação sócio-econômica. Segundo o SAEB/2003, os estudantes do ensino médio que tiveram desempenho muito crítico estão na, sua maioria, matriculados em escolas públicas e de periferia.

Os estudantes que tiveram o melhor desempenho são na sua maioria de escolas particulares, 80% não apresentam distorções de idade/série e são filhos de mães escolarizadas: 75% cursaram no mínimo o ensino médio. Outro elemento na análise sobre o fracasso escolar a ser considerado são as desigualdades regionais. No Nordeste, por exemplo, a soma dos estágios muito crítico e crítico, em leitura, totaliza 71% das crianças da 4ª série, já na região Sul, elas compreendem 47% e, no Sudeste, 44%. Em Matemática, o Nordeste tem 69% dos estudantes nesses mesmos estágios, o Sul tem 41% e o Sudeste, 39%.

Quanto à questão racial os dados do IBGE demonstram que a escolarização dos pretos e pardos vem subindo e que entre os anos 1993 e 2003, a taxa de analfabetismo de pretos e pardos (32%) caiu mais que a dos brancos (29%), o quantitativo de analfabetos pretos e pardos (16,9%) é mais que o dobro da dos brancos (7,1%). Quanto ao analfabetismo funcional dos dados do IBGE mostram que no início da década de 1990, as taxas eram de 26,8% para brancos; 49,2% para pretos e 47,1% para pardos. Em 2003 essas taxas chegaram a 18,4% para brancos; 32,1% para pretos e 32,5% para pardos. Os dados do IBGE revelam ainda, que no período de 1993 a 2003, a população brasileira de 10 anos ou mais teve ampliou em 1.4 pontos percentuais a média de anos de estudo, passando de 5,0 para 6,4. Nesse ano, contudo, a média de anos de estudo de brancos foi de 7,3 anos; de pretos de 5,6 e de pardos, 5,4 anos (IBGE, 2005).

3.7.2. Fracasso Escolar e Contexto Escolar

Dados do SAEB de 2003 expõem de forma clara e transparente o fracasso escolar da educação brasileira. Segundo os dados levantados apontam que 24.8% dos alunos do ensino fundamental são reprovados, sendo 13.3% na 1ª a 4ª séries e 11.5% da 5ª a 8ª. Porém constata-se que esses dados são considerados normais. Parece que a cultura da reprovação tem sido internalizada por alunos, professores e comunidade. Outro dado preocupante relevante refere-se às taxas de abandono que nas quatro primeiras séries é de 7,5% e nas séries finais do ensino fundamental atinge os 12%. A distorção idade série é outro dado alarmante, atingindo o patamar de 36.2% e de 44.7% na 1ª a 4ª séries e na 5ª a 8ª respectivamente, No ensino médio essa situação se agrava, pois 9.5% são

reprovados, 17% abandonam a escola antes de concluir e 51.8% dos alunos do ultimo ano do ensino médio estão acima da idade adequada para a série.

Dados sobre reprovação, o abandono e distorção idade-série

Reprovação	Abandono		Distorção Idade-Série	
1ª a 4ª - EF	13,3%	7,5%	4ª EF	36,2%
5ª a 8ª - EF	11,5%	12%	8ª EF	44,7%
1ª a 3ª - EM	9,5%	17%	3ª EM	51,8%

Fonte: SAEB/2003 – MEC-INEP

Além do aspecto quantitativo destacado na tabela anterior, constata-se um baixo desempenho dos alunos do ensino fundamental em relação ao desenvolvimento de habilidades esperadas ao final dos ciclos de escolarização.

Dados do SAEB de 2003 apontam que 55% das crianças que freqüentavam a 4ª série do ensino fundamental têm uma competência de leitura abaixo de um nível considerado apropriado e apresentam dificuldade em ler textos simples, curtos e escritos na ordem direta. O quadro a seguir demonstra o desempenho critico dos alunos em Língua Portuguesa nas redes pública e particular de ensino. A média de desempenho dos estudantes de 4ª série foi de 169 pontos. A média mínima satisfatória para quatro anos de escolarização é de 200 pontos, patamar que compreende a leitura de textos de diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos, narrativas simples, textos informativos e textos poéticos.

Desempenho dos alunos no SAEB/2003 - Língua Portuguesa

Estágio	4ª Série			8ª Série – EF			3º Ano – EM		
	Geral	Público	Privado	Geral	Público	Privado	Geral	Público	Privado
Muito Crítico	18,7%	20,7%	2,7%	4,8%	5,3%	1,2%	3,9%	4,4%	1,2%
Crítico	36,7%	39,1%	16,9%	22,0%	24,3%	5,6%	34,7%	39,9%	9,5%
Intermediário	39,7%	37,4%	58,8%	63,8%	64,8%	57,3%	55,2%	53,4%	63,9%
Adequado	4,8%	2,8%	21,6%	9,3%	5,7%	35,8%	6,2%	2,3%	25,4%

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Ao analisar o quadro acima constata-se que uma grande parte dos estudantes matriculados na 4ª série se encontra nos níveis intermediário e crítico. E ao final do ensino fundamental, 8ª série, os alunos apresentam uma melhoria significativa no desempenho em língua portuguesa na medida em que 63,8% apresentam-se em estágio intermediário e 9,3% em estágio adequado. Ao final do ensino médio, o desempenho dos alunos se concentra no estágio intermediário (55,2%) tendo, ainda, forte incidência no estágio crítico (39,9%).

Outro indicador importante refere-se à diferença entre os dados quanto ao desempenho dos alunos da escola pública e da escola privada. Vários fatores contribuem para esse quadro destacando, dentre outros, os valores agregados que dispõem os alunos ao ingressarem na escola, as condições objetivas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na escola e em casa, a participação dos pais na escola, a otimização do tempo.

Desempenho dos alunos no SAEB/2003 Matemática:

Estágio	4ª Série			8ª Série – EF			3º Ano – EM		
	Geral	Público	Privado	Geral	Público	Privado	Geral	Público	Privado
Muito Crítico	11,5%	12,7%	1,8%	7,3%	8,1%	1,2%	6,5%	7,5%	1,4%
Crítico	40,1%	43,4%	13,1%	49,8%	54,6%	14,8%	62,3%	70,1%	24,7%
Intermediário	41,9%	40,3%	55,5%	39,7%	36,4%	63,3%	24,3%	21,0%	40,7%
Adequado	6,4%	3,6%	29,6%	3,3%	0,8%	20,7%	6,9%	1,4%	33,2%

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Ao analisar o quadro acima constata-se que grande parte dos estudantes brasileiros estão nos estágios de muito crítico e crítico. Do total de estudantes avaliados na 4ª série mais de 40% estão no estágio crítico. 57% dos estudantes de 8ª série apresentaram desempenho de aprendizagem nos estágios crítico e muito crítico. A situação piora no ensino médio, quando 68% dos estudantes encontram-se nos estágios muito crítico e crítico.

3.8. METODOLOGIA APLICADA NAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

Neste item serão abordados os critérios para implantação das Salas de Apoio à Aprendizagem, e o perfil dos profissionais, o perfil dos alunos que são atendidos pelos profissionais das salas de apoio à aprendizagem.

3.8.1. Salas de Apoio à Aprendizagem: Critérios de Implantação

Através da Resolução 208/2004 e da instrução conjunta 04/2004, que a Secretaria de Estado da Educação – SEED criou as Salas de Apoio à Aprendizagem, O principal objetivo é: dar continuidade ao processo de democratização, universalização do ensino e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva dos alunos.

Para abrir uma Sala de Apoio à Aprendizagem, é necessário que o estabelecimento de ensino faça parte do sistema público estadual de ensino, que possua pelo menos três turmas de quinta série funcionando em um único turno. As salas são abertas mediante solicitação formal da escola ao Núcleo Regional

de Educação. As aulas deverão ser ministradas em horário de contra turno e as turmas deverão ser de no máximo 20 alunos cada. Caso a escola não seja contemplada de acordo com os critérios acima descritos, com apenas duas turmas, por exemplo, ela poderá formalizar a solicitação através de um projeto através do qual a escola explicita a necessidade que o estabelecimento possui em abrir esta demanda. Também justificar em um projeto se realmente as crianças possuem dificuldades de aprendizagem no que tange a leitura, escrita e cálculo.

Outro fator necessário para que se propicie esta abertura é o espaço físico adequado para acolher os 20 alunos que são encaminhados para esse apoio. Posteriormente este pedido é analisado por um técnico do Núcleo Regional de Educação e encaminhado para a Secretaria de Estado da Educação que irá deferir ou indeferir o pedido para aprovação ou não desta solicitação.

3.8.2. Profissional das Salas de Apoio à Aprendizagem

A normalização é bastante restritiva no que tange aos profissionais considerados aptos para ministrar as aulas de sala de apoio. Segundo a instrução normativa 04/2004, só podem ministrar as aulas professores da disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, do Quadro Próprio do Magistério e que tenham a formação específica. Se por acaso houver a falta desses profissionais o pedagogo da escola suprirá a demanda desde que tenha experiência de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Isto nos remete ao seguinte questionamento: Será que apenas estes profissionais darão conta de resolver estas defasagens da aprendizagem? Por este motivo vamos refletir um pouco:

como são desenvolvidas estas metodologias? Até que ponto as salas de apoio à aprendizagem estão surtindo efeito desejado? A situação, segundo dados da Seed, é bastante delicada mostra que 70% das salas de apoio que foram criadas no Estado do Paraná não tiveram um resultado positivo e que o índice de reprovação continuou acontecendo na rede estadual do Paraná.

Desde que o Programa da sala de apoio foi criado pela Secretaria da Educação foram criadas as capacitações para os professores e pedagogos que estão envolvidos no programa. Foram convocados para participarem dessas capacitações no ano de 2004 e 2005 os pedagogos, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para receberem orientações pedagógicas de especialistas dessas disciplinas que atuam na SEED e nos Núcleos Regionais. Houve troca de experiências, e materiais de apoio pedagógico foram repassados para serem utilizados nestas salas.

No ano de 2006, aconteceu no primeiro semestre a capacitação por área do conhecimento, sendo primeiramente, para Língua Portuguesa e posteriormente Matemática e neste encontro foram discutidos textos que refletiam as metodologias que seriam aplicadas nas aulas, estudaram-se as duas Instruções a da sala de recurso e a da sala de apoio para que os professores tivessem clareza quando fossem encaminhar os seus alunos.

3.8.3. Perfil do Aluno das Salas de Apoio à Aprendizagem

O aluno que é encaminhado para a sala de apoio é aquele que está, segundo a avaliação dos professores e pedagogos da escola, com a aprendizagem comprometida na escrita, na leitura e no cálculo. O principal

responsável pela indicação do aluno é o professor regente. É ele que identifica o aluno, bem como os problemas ou defasagens que apresenta e, juntamente com a equipe pedagógica o encaminha para o apoio.

3.8.4. Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar

Quanto aos condicionantes ligados diretamente aos alunos, estão os chamados transtornos de aprendizagem, que compreendem uma inabilidade específica como de leitura, escrita ou de cálculo. Pode ser constatada em indivíduos que apresentam um nível de aprendizado abaixo da média para o seu nível de desenvolvimento. Está presente desde o início do desenvolvimento, portanto não é adquirido, e nem relacionados a uma situação conjuntural, momentânea. É o que afirma OHLWEILER (2006, p.128). "Nos transtornos da aprendizagem, os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbadas desde os estágios iniciais do desenvolvimento, ou seja, não são adquiridos, decorrentes de falta de estimulação adequada ou de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral".

Sabe-se que o transtorno de aprendizagem é diagnosticado por meio de testes padronizados, aplicado por profissionais especializados. Segundo Ohlweiler, para se diagnosticar um transtorno é necessário, utilizar-se de critérios:

o grau de comprometimento deve estar substancialmente abaixo do esperado para uma criança com a mesma idade, nível mental e de escolarização; o transtorno deve estar presente desde os primeiros anos de escolaridade; o transtorno persiste, apesar do atendimento específico adequado; a avaliação cognitiva afastou retardo mental; foram afastadas causas como dificuldades de percursos e ou secundárias; existe história de antecedentes familiares com dificuldade de aprendizagem. (OHLWEILER, 2006, p. 129).

Constata-se, através da literatura, que existem basicamente três tipos de transtorno de aprendizagem: transtorno de leitura, transtorno de matemática e

transtorno de expressão escrita. OHLWEILER, (2006, p 129), assim os descreve: “Transtorno de leitura caracteriza-se por uma dificuldade em compreender a palavra escrita. Transtorno de matemática, também conhecido como discalculia, está relacionado às dificuldades de cálculo, contagem. Transtorno da expressão escrita. Caracteriza-se pela dificuldade de compor textos escritos, à caligrafia”.

Para auxiliar as escolas no que tange à superação das dificuldades de aprendizagem, foi desenvolvido o projeto estudo de caso. A intenção era identificar as principais dificuldades de aprendizagem encontradas no meio escolar e a posterior elaboração de alternativas que auxiliassem as escolas na superação dos mesmos. Algumas escolas foram selecionadas para realizar o estudo de caso. A Secretaria de Estado da Educação encaminhou textos que foram lidos e estudados pelos professores envolvidos na sala de apoio, quanto pelo professor mestre que iria atuar na disciplina de Língua Portuguesa, bem como o mestre de Matemática que iria debater e subsidiar os trabalhos das escolas escolhidas.

O resultado do trabalho foi debatido num encontro entre os educadores no mês de setembro de 2006, no qual foram evidenciados as principais dificuldades apontadas pelos relatórios, a saber:

- existe uma grande dificuldade no interior da escola em se fazer um diagnóstico adequado das dificuldades de aprendizagem;
- o professor da sala de apoio está sozinho na elaboração de metodologias que visam a superação das dificuldades de aprendizagem;

- não existe sintonia entre o professor da sala de apoio e o professor regente. O professor da sala de apoio considera o aluno apto e quando o aluno retorna à sala de aula não consegue acompanhar o processo de aprendizagem que está acontecendo na sala de aula.

3.8.5. Análise dos Resultados da Pesquisa Realizada

Ao criar o Programa das Salas de Apoio, a Secretaria de Estado da Educação pretendia reduzir o fracasso escolar, principalmente no que tange à leitura, a escrita e o cálculo. Porém, ao analisar os relatórios finais das escolas selecionadas (2004, 2005 e 2006), constata-se que as Salas de Apoio à Aprendizagem não melhoraram os índices de aprovação na 5ª série. Os índices oscilaram para cima e para baixo de um ano para outro, não sendo possível dizer que as salas de apoio representaram uma mudança na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Apenas uma escola, vide gráfico 1, apresentou melhoras significativas nos índices de aprovação, chegando a 82,41%. Essa escola aliou ao trabalho das Salas de Apoio um projeto de ação integrada para a 5ª série (vide projeto, no anexo III). A partir dessa escola, evidencia-se que o projeto das salas de apoio à aprendizagem fracassou. Torna-se visível que um trabalho que consiste numa mudança de postura metodológica do professor leva a uma mudança significativa no processo de aprendizagem.

GRÁFICO N.º 1

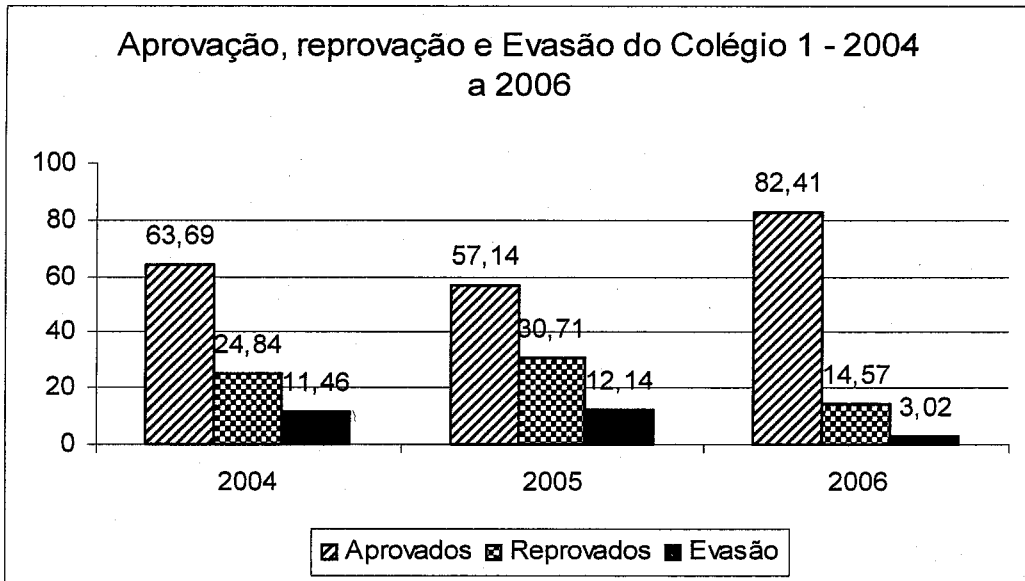


GRÁFICO N.º 2

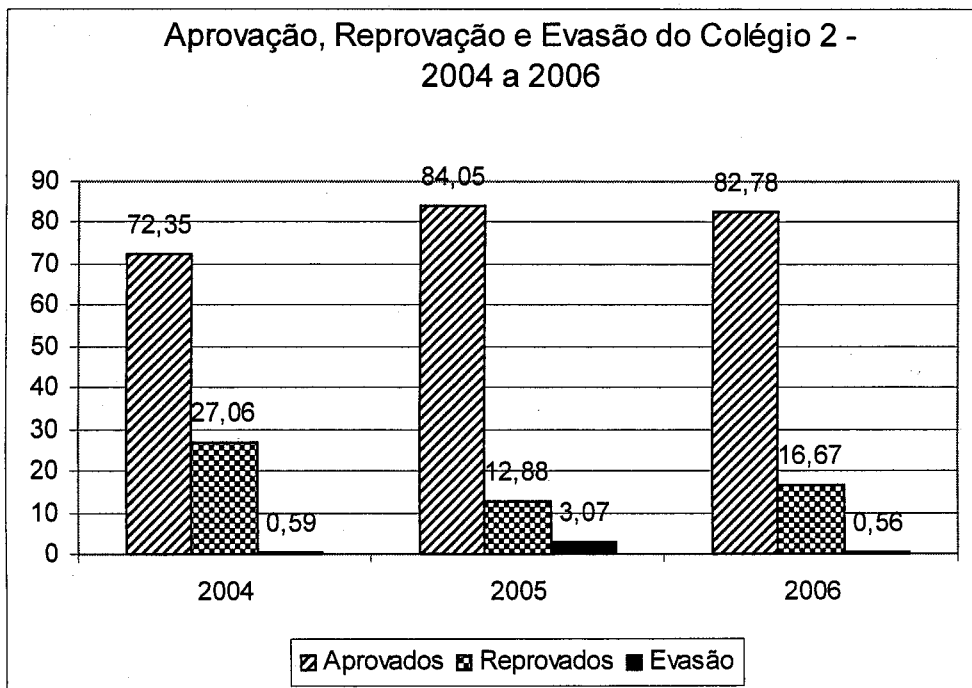
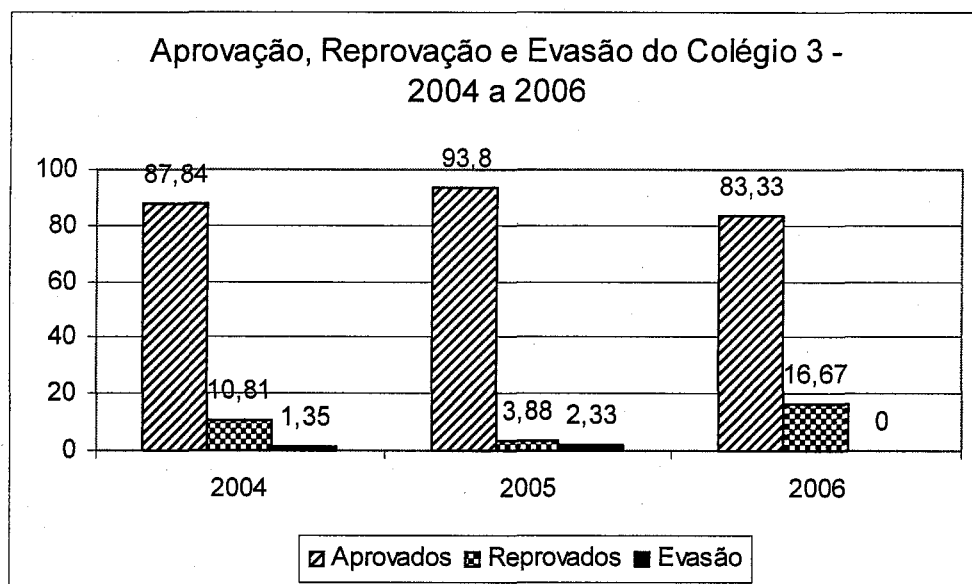


GRÁFICO n.º 3



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho estudamos a eficiência das Salas de Apoio à Aprendizagem no enfrentamento ao fracasso escolar na 5ª série do ensino fundamental. Uma das principais metas do programa é acabar com a repetência, especialmente na 5ª série, no Estado do Paraná. Porém ao concluirmos o estudo constatamos o seguinte:

A aprendizagem, segundo os autores pesquisados, é um processo que acompanha o sujeito a vida inteira. Inicia-se com os esquemas mais simples que uma criança tem ao nascer, tornando-se cada vez mais abrangente, complexos... Nesse processo, o sujeito não passa de um saber nada para um saber tudo. Mas é através da interação com o meio que ele vai ampliando os conhecimentos. Nesta perspectiva, o trabalho do profissional da educação é fundamental, pois compete a ele propiciar ao aluno as condições favoráveis da aprendizagem. A sua postura deve ser parecida com o que o filósofo Kierkegaard escreveu: "Se eu quiser conseguir acompanhar uma pessoa, devo procurá-la onde está e começar aí. Qualquer apoio começa com humildade perante aquele que desejo acompanhar; e é por isso que devo perceber que ajudar não é querer dominar, mas simplesmente servir." No entanto, o que constatamos é que um dos graves problemas do fracasso escolar é a questão metodológica. O professor da escola ainda está imbuído de uma postura professoral, daquele que veio para ensinar e não se compreende como mediador da aprendizagem.

Outro ponto está relacionado à aprendizagem. Constatamos que as escolas apresentam limitações em diagnosticar aspectos relacionados a dificuldades de aprendizagem, pois não tem nos seus quadros pessoas

qualificadas (psicólogo, psiquiatras, assistentes sociais...), os professores e equipes pedagógicas não estão preparadas para realizar um diagnóstico adequado. Em consequência disso, a percepção dos problemas de aprendizagem é geralmente superficial, e conseqüentemente os encaminhamentos também.

Outro aspecto a ser levado em conta está relacionado à estrutura escolar. Percebemos que predomina na escola pública do Paraná uma estrutura organizacional tecnicista. As aulas são de cinquenta minutos. Esse não é um tempo positivo e nem produtivo para iniciar-se um processo de aprendizagem. Pois antes de iniciar o propriamente a sua aula, compete ao professor cumprir um ritual técnico: fazer a chamada aluno por aluno, registrar de forma clara e exata o conteúdo a ser trabalhado no dia. Além de ter que acalmar de 40 a 45 crianças e adolescentes tagarelas. Restam, portanto apenas 40 minutos. Muito pouco para o desenvolvimento da aprendizagem. É necessário aumentar o tempo, principalmente para as séries iniciais, para que o aluno possa construir sua aprendizagem. Esta experiência taylorista que ainda se pratica na escola, não cabe mais como modelo nas séries iniciais. Toda forma de aprendizagem necessita de um tempo apropriado para efetivar-se e é preciso ter a clareza de que nem sempre ela é igual para todos.

Constatamos a predominância dos aspectos técnicos sobre os pedagógicos na escola pública. O projeto político pedagógico é um ajuntamento de trabalhos desenvolvidos na escola. Não funciona como articulador do trabalho pedagógico. Reproduz a estrutura organizacional da escola, em que cada disciplina constitui um departamento. Cada ação é uma ação em si mesma. Neste contexto a sala de apoio é apenas um apêndice, mais uma tarefa a ser cumprida.

Não inserida no trabalho como um todo, com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Ao criar o Programa das Salas de Apoio, a Secretaria de Estado da Educação quis reduzir a reprovação na 5ª série, ao analisarmos os relatórios finais (2004, 2005 e 2006) das escolas selecionadas, constatamos que as Salas de Apoio à Aprendizagem não melhoraram os índices de aprovação na 5ª série. Os índices oscilaram para cima e para baixo de um ano para outro, não sendo possível dizer que as salas de apoio representaram uma mudança na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Apenas uma escola, vide gráfico 1, apresentou melhoras significativas nos índices de aprovação, chegando a 82,41%. Essa escola aliou ao trabalho das Salas de Apoio um projeto de ação integrada para a 5ª série (vide projeto, em anexo). Fica evidente que o projeto das salas de apoio à aprendizagem fracassou. Torna-se evidente que um trabalho simples de mudança de postura metodológica do professor leva a uma mudança significativa no processo de aprendizagem.

Dentre as várias alternativas que poderiam ser implementadas para melhorar aprendizagem dos alunos destacamos:

A Secretaria de Estado da Educação deveria sim oferecer salas de apoio e outros recursos para as escolas, porém deveria desafiar mais as escolas a melhorarem a aprendizagem de seus alunos.

Investimentos pesados na formação dos profissionais da educação. A grande maioria dos professores estudou e se formou dentro de propostas tecnicistas de aprendizagem e continuam repetindo esses esquemas à exaustão.

Mudar a metodologia na formação dos profissionais desenvolvê-la a partir da prática pedagógica poderia, no nosso entendimento, mudar a prática pedagógica do professor.

Torna-se importante desafiar as escolas a elaborarem suas propostas pedagógicas com base na própria realidade. Para tanto se faz necessário ofertar-lhes condições, ambiente de trabalho para planejarem seu trabalho coletivamente. Se necessário com assessoria qualificada, pois na maioria dos casos constatamos uma grande dificuldade de elaboração nas propostas pedagógicas.

Além disso, a forma de atuação dos professores que ministram as aulas nas 5º séries nas salas de apoio. Sua formação é disciplinar e na maioria das vezes não possuem o magistério e esquecem de que estes alunos necessitam de um olhar especial. A formação desses profissionais é de extrema importância. Mesmo que não tenha sido a melhor, é necessário estar a todo momento ressignificando seus conhecimentos e se apropriando das leituras de educadores que desenvolvem suas teses nos temas relativos às aprendizagens, pois sabemos que entender o ser humano exige uma complexidade e a cada momento temos descobertas que podem estar ajudando a compreender determinadas realidades. Percebe-se, através de levantamentos e depoimentos que professores da rede pública não conhecem a teoria de clássicos como Piaget e Vygotsky, ou se conhecem seu entendimento é imaturo e precisa ser retomado para que haja um resultado significativo.

Além dos aspectos já levantados, vale ainda destacar a importância do trabalho coletivo na escola. Na segunda fase do ensino fundamental todas as disciplinas são relevantes, e não cabe passar o problema apenas aos professores

de Língua Portuguesa ou Matemática, mas todas as disciplinas devem interagir para que o aluno possa ter um desenvolvimento satisfatório.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Trabalhando com Habilidades, Construindo Idéias**. São Paulo, editora scipione, 2001.

BARRETO, Vicente. **Exclusão e Violência: Reflexões Preliminares**. In Sociedade Civil e Educação. Org. Alba Maria Zaluar. São Paulo: Papirus, 1992.

CANDAU, Vera Maria. **Ruma a Uma Nova Didática**. São Paulo, Editora Vozes, 1992.

CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, **Deliberação 14/99**. 1999.

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998.

Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura. **Avaliação da Aprendizagem**. Raízes e Asas.

CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, 9.394/2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LIMA, de Macedo. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casas do Psicólogo, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1975.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª edição, 1976.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

ROTTA, Newra Tellechea, Lygia Ohlweiler, Rudimar dos Santos Riesgo. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Secretaria de Estado da Educação. Resolução 208/2004. Curitiba, 2004.

Secretaria de Estado da Educação. Instrução Conjunta, 04/2004. Curitiba, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo, Libertad Editora, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 23. ed. Campinas: Papirus, 2001

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança.** São Paulo, Editora Pioneira, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

6. ANEXOS

**6.1. ANEXO – I – SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM – 5ª SÉRIE –
RESOLUÇÃO N.º 208/04 - SEED**



Secretaria de Estado da Educação

**SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM - 5ª SÉRIE
RESOLUÇÃO Nº 208/04 – SEED**

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto na LDBEN 9394/96, o parecer do Conselho de Educação Básica nº 04/98 - CEB, a Deliberação nº 007/99, do Conselho Estadual de Educação - CEE e considerando :

- a necessidade de dar continuidade ao processo de democratização, universalização do ensino e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva dos alunos;
- o princípio da flexibilização, disposto na LDBEN 9394/96, segundo o qual cabe ao sistema de ensino criar condições possíveis para que o direito à aprendizagem seja garantido ao aluno;
- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o *pleno domínio* da leitura, da escrita e do cálculo;
- a necessidade de prover meios aos estabelecimentos de ensino para enfrentar as dificuldades de aprendizagem na leitura, na escrita e no cálculo;
- a avaliação na sua forma diagnóstica, contínua e cumulativa, como um processo indicativo dos avanços e das necessidades diferenciadas de aprendizagem dos alunos;

RESOLVE

Artigo 1º - Implementar uma ação pedagógica para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e às dificuldades de aprendizagem, identificadas nos alunos matriculados na 5ª série do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos de leitura, escrita e cálculo.

Artigo 2º - Estender o tempo escolar dos alunos de 5ª série com defasagens de aprendizagem na leitura, na escrita e no cálculo.

Artigo 3º - Criar salas de apoio à aprendizagem nos estabelecimentos de ensino fundamental da rede estadual, tendo em vista o número de alunos de 5ª série que não estão lendo, escrevendo e calculando.

Artigo 4º - Abrir demandas necessárias para o suprimento de horas-aulas decorrentes das salas de apoio à aprendizagem para os alunos de 5ª série.

Parágrafo Único - Para solicitar demanda para as salas de apoio à aprendizagem o estabelecimento de ensino deverá dispor de sala de aula adequada.

Artigo 5º - Definir critérios para a organização das salas de apoio à aprendizagem:

Da organização das salas de apoio à aprendizagem de 5ª série:

§ 1º - não deverão exceder a 20 (vinte) alunos.

§ 2º - serão contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

§ 3º - a escola deverá definir o cronograma de atendimento aos alunos, por disciplina.

§ 4º - deverão funcionar em horário contrário ao qual o aluno da 5ª série está matriculado, ou seja, ao aluno matriculado no período matutino será ofertada a oportunidade de freqüentar uma sala de apoio à aprendizagem no vespertino e vice-versa.

§ 5º - a carga horária disponibilizada para cada uma das disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) será de 4 horas-aula semanais, devendo ser ofertadas, necessariamente, em aulas geminadas 2 (duas) a 2 (duas).

§ 6º - a cada 4 (quatro) turmas de 5ª série, por turno, a escola terá direito a abertura de demanda para 1 (uma) sala de apoio à aprendizagem.

Da contratação de professores:

§ 1º - o suprimimento deverá ser preenchido por professores habilitados nas disciplinas supra citadas. O professor, preferencialmente, deverá ter experiência em 1ª a 4ª série.

§ 2º - o professor das salas de apoio à aprendizagem deverá assumir o compromisso de desenvolver um trabalho diferenciado, buscando metodologias que atendam as diferenças individuais dos alunos e contribuam decisivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Artigo 6º - o encaminhamento do aluno para a sala de apoio à aprendizagem, bem como sua saída, deverá ser feito a partir de avaliação diagnóstica e descritiva pelos professores regentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em consenso com os demais professores da turma, assessorados pela equipe pedagógica da escola.

Artigo 7º - O planejamento das atividades a serem desenvolvidas deverá ser elaborado pelo professor responsável pela(s) sala(s) de apoio à aprendizagem, em conjunto com o(s) professor(es) regente(s) da(s) turma(s) de origem dos alunos e equipe pedagógica.

Artigo 8º - Nas salas de apoio à aprendizagem, a avaliação deverá ser diagnóstica, processual e descritiva. Deverá fornecer informações que possibilitem aos professores regentes, a tomada de decisão pedagógica pela permanência ou não, de cada aluno na sala.

Artigo 9º - Cabe à equipe pedagógica do estabelecimento de ensino articular e acompanhar o planejamento do professor da(s) sala(s) de apoio.

Artigo 10º - O assessoramento às escolas será efetivado pela Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação, de acordo com as diretrizes do Departamento de Ensino Fundamental.

Artigo 11º - Ao final de cada semestre, caberá à equipe pedagógica do NRE enviar ao DEF relatório, por escola, sobre o desempenho escolar dos alunos das salas de apoio à aprendizagem.

Artigo 12º - Os casos omissos serão resolvidos em conjunto com a SUED/DEF/GRHS.

Curitiba, 02 de março de 2004.

Secretário de Estado da Educação.

6.2. ANEXO – II – INSTRUÇÃO CONJUNTA 1º 04/04 – SEED/SUED/DEF



**GOVERNO DO
PARANÁ**

*Secretaria de Estado da Educação
Superintendência da Educação
Departamento de Ensino Fundamental*

INSTRUÇÃO CONJUNTA Nº04 /04 – SEED/SUED/DEF

ASSUNTO: Atribuições dos profissionais que atuarão nas Salas de Apoio à Aprendizagem – 5ª série do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual.

A Superintendência da Educação e o Departamento de Ensino Fundamental, considerando:

- a LDBEN nº 9394/96, nos Artigos **23 e 32**, Inciso I; o Parecer nº **04/98** - CNE / CEB, e a Deliberação nº **007/99** do Conselho Estadual de Educação / CEE;
- a necessidade de uma ação pedagógica como intervenção nas dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos das 5ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme previsto na Resolução nº **208/04-SEED**, que regulamenta a criação de Salas de Apoio à Aprendizagem;
- a necessidade de definir as funções ou atribuições de cada educador integrante do processo de implantação das Salas de Apoio à Aprendizagem, emitem a presente.

INSTRUÇÃO

COMPETE AO PROFESSOR REGENTE

1. Indicar à Equipe Pedagógica os alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura, na escrita e/ou cálculos essenciais para as Salas de Apoio à Aprendizagem.
2. Encaminhar à Equipe Pedagógica justificativa da necessidade de estender o tempo do educando na escola e indicar as ações já desenvolvidas para a superação das dificuldades.
3. Participar com a Equipe Pedagógica e o professor da Sala de Apoio à Aprendizagem da definição de ações pedagógicas que possibilitem os avanços no processo de ensino do aluno.
4. Manter contato permanente com o professor da Sala de Apoio à Aprendizagem, discutindo e acompanhando os avanços do aluno.
5. Informar a família do aluno sobre a necessidade do mesmo estender seu tempo escolar.

6. Participar de formação continuada (cursos, oficinas, grupos de estudos, seminários, etc.) que contribuam para o enriquecimento de sua prática pedagógica.
7. Definir com a Equipe Pedagógica e o professor da Sala de Apoio o momento de dispensa do aluno, considerando a superação das dificuldades apresentadas no parecer descritivo.
8. Dar continuidade ao acompanhamento do aluno quando vindo da Sala de Apoio à Aprendizagem.

COMPETE AO PROFESSOR DE SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

1. Planejar com a equipe pedagógica e o professor regente os encaminhamentos metodológicos necessários para atender às necessidades do aluno encaminhado.
2. Planejar práticas de ensino, bem como encaminhamentos metodológicos pertinentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que venham suprir a defasagem de conteúdo.
3. Manter diálogo permanente com o professor regente para redirecionar ou adequar os encaminhamentos metodológicos, assim como diagnosticar avanços ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem dos alunos.
4. Comunicar o professor regente e a equipe pedagógica sobre as faltas dos alunos, buscando saber os motivos e apontando possíveis soluções.
5. Registrar os avanços obtidos pelos alunos na avaliação em fichas próprias para, posteriormente, decidir com a equipe pedagógica e o professor regente, a permanência ou a dispensa dos mesmos.
6. Participar da formação continuada, promovida pela SEED/NRE/Escola.

ATRIBUIÇÕES DA DIREÇÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA

1. Decidir com o professor regente a indicação dos alunos para a Sala de Apoio à Aprendizagem.
2. Planejar e acompanhar junto ao professor regente e o professor da Sala de Apoio à Aprendizagem o encaminhamento dos conteúdos, propondo metodologias adequadas às necessidades dos alunos.
3. Organizar os grupos de alunos para o atendimento na Sala de Apoio à Aprendizagem.
4. Estabelecer em consenso com os professores (regentes e de sala de apoio à aprendizagem) a substituição de alunos, conforme avanços na aprendizagem.
5. Organizar sistematicamente reuniões de estudo (nas horas-atividade, reuniões pedagógicas, etc.), proporcionando situações que possam subsidiar a ação docente.
6. Informar a família do aluno sobre a necessidade do mesmo estender seu tempo escolar.
7. Inteirar-se do motivo das faltas dos alunos, comunicando e buscando soluções junto aos pais ou órgãos competentes.
8. Na função de diretor, garantir momentos para estudo e reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, bem como a articulação de todo o trabalho pedagógico da escola.

9. Enviar as avaliações contínuas realizadas pelos regentes e pelo professor de Sala de Apoio à Aprendizagem para subsidiar o NRE na elaboração dos relatórios a serem enviados ao DEF semestralmente.

CRITÉRIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

1. A cada **04 (quatro) turmas de 5ª série** por turno da escola formar-se-á 01 (uma) turma de alunos;
2. Essas turmas deverão ser organizadas em grupos de até **20 (vinte) alunos**;
3. O atendimento nas salas de apoio à aprendizagem deverá ser feito por 01 (um) professor de Língua Portuguesa e 01 (um) professor de Matemática com **04 (quatro) horas semanais**, cada um conforme § 5º da Resolução nº 208/04.

Curitiba, 02 de março de 2004.

_____,
_____.

De acordo:

_____,
_____.

6.3. ANEXO – IIII – PROPOSTA METODOLÓGICA DE TRABALHO PARA A 5ª SÉRIE

PROPOSTA METODOLÓGICA DE TRABALHO PARA A 5ª SÉRIE

A entrada para A 5ª série significa uma grande mudança na vida das crianças. Eles ficam perdidos: o número de professores aumenta, a organização dos horários muda, aumenta o número de disciplinas, encontram novos colegas, de maduros (4ª série), última série da primeira parte do Ensino Fundamental, passam a série inicial (5ª série) da segunda fase do Ensino Fundamental. Para tomar o lanche deverá entrar na fila; terá mais liberdade. Cada professor exige uma coisa, todos têm pressa, escrevem rápido no quadro, logo querem apagar. A matéria dada é completamente diferente de tudo que eu aprendi... E se não bastasse isso, essa mudança coincide com o início da adolescência, na qual estão naturalmente confusos: "Nessa idade, os jovens ainda não sabem estudar e organizar o tempo e não aprenderam a respeitar prazos rígidos", explica Clíce Haddad, orientadora educacional da Escola da Vila, em São Paulo.

Alguns procedimentos podem ajudar a enfrentar o grande desafio que é a 5ª série:

Procedimentos da escola:

O professor da 5ª série deve ser um profissional especial. Alguém com uma boa experiência pedagógica, comprometido com a aprendizagem, com a escola.

Durante a distribuição das aulas, deve dar-se prioridade à 5ª série;

Ser preferencialmente o mesmo profissional nos dois turnos, manhã e tarde.

Organizar reuniões pedagógicas mensais com os professores da 5ª série.

Conhecer os alunos: qualidades, limitações, conforme roteiro em anexo.

Envolver os pais na aprendizagem dos filhos, convocando-os sempre que for constatada uma deficiência que a escola não consegue resolver sozinha: problemas de disciplina, falta de motivação do aluno; alunos relapsos...;

Procedimentos do professor:

Os procedimentos a seguir devem ser seguidos pelo professor até que ele perceba que os alunos criaram uma rotina de sala de aula. Isso pode durar uma, duas, três, quatro ou mais semanas. O professor

somente poderá parar com os procedimentos quando tiver certeza de que os alunos, na sua grande maioria, os assimilaram.

Apresentar-se, escrevendo o nome dele, da disciplina que ministra no quadro de giz;

Orientar qual caderno, livro eles devem abrir;

Escrever a data no quadro de giz e solicitar para que os alunos escrevam a data no caderno. Nos primeiros dias o professor deve supervisionar o caderno dos alunos bem de perto.

Solicitar para que os alunos enumerem as folhas do caderno, e orientá-los para que, quando necessário arrancar uma folha, deverão fazê-lo a partir da última folha da respectiva disciplina;

Programar a aula de forma que os minutos finais fiquem reservados para tirar dúvidas, guardar o material e anotar a lição de casa.

Dar mais de um dia para a tarefa de casa e sempre tomar cuidado para não sobrecarregar os jovens.

Produzir calendários de provas com antecedência para evitar a coincidência de datas entre diferentes disciplinas e para ajudar a classe a programar os estudos.

Oriente-os a usar a agenda;

Não considerar as provocações dos adolescentes como ofensa. Nem os erros como um pecado que deve ser condenado, mas uma tentativa que não deu certo. O aluno está na escola para aprender e o professor para ensinar. Não saber e errar são partes do mesmo processo da aprendizagem.

Corrija seu aluno com firmeza, enfocando apenas o erro. Evite os chamados sermões, comentários pejorativos que ferem os sentimentos do aluno. Evite insinuações, fale de forma clara.